



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

A large, abstract geometric graphic in the background, consisting of overlapping triangles in shades of light blue and white, creating a complex, crystalline structure.

**A FUNÇÃO DO COORDENADOR DE ÁREA NO PROGRAMA ALÉM
DAS PALAVRAS**

ARARAQUARA-SP
2014

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

**A FUNÇÃO DO COORDENADOR DE ÁREA NO PROGRAMA ALÉM
DAS PALAVRAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Exemplar apresentado para defesa.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof^o. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA-SP
2014

Leni Aparecida Souto Miziara

A função do Coordenador de Área do Programa Além das
Palavras / Leni Aparecida Souto Miziara – 2014

289 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras
(Campus de Araraquara)

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

1. Políticas públicas. 2. Alfabetização.
3. Orientadores educacionais. 4. Língua Portuguesa.
5. Escolas públicas -- Mato Grosso do Sul. I. Título.

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

**A FUNÇÃO DO COORDENADOR DE ÁREA NO PROGRAMA ALÉM
DAS PALAVRAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof^o. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da Defesa 02/09/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^o. Doutor Ricardo Ribeiro
UNESP/ARARAQUARA

Membro Titular: Prof^a. Dra Célia Maria David
UNESP/FRANCA

Membro Titular: Prof^o. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP/ARARAQUARA

Membro Titular: Prof^a. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
UEMS

Membro Titular: Prof^a. Dra. Fátima Elisabeth Denário
UFSCAR/SÃO CARLOS

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Ao meu querido marido Pedro Miziara e aos meus filhos Pedro Henrique e Paulo Eduardo Souto Castro Miziara por compartilharem todos os momentos de minha vida!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Ricardo Ribeiro pelo carinhoso acolhimento humano em todos os momentos desta pesquisa.

Ao meu esposo, aos meus queridos filhos e noras que, confiantes nesta conquista, propiciaram-me força e razão para alcançá-la.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela alegria e carinho com que iluminam minha vida.

Aos meus irmãos, irmãs, cunhados e cunhadas pela torcida confiante.

A minha irmã e filho de coração, Irany Nunes de Queiroz e Giovani Ferreira Bezerra pelo apoio e caminhada em prol da educação.

Aos meus queridos alunos da escola Wladislau e UEMS pela convivência diária tão importante para minha formação, pelas dúvidas compartilhadas, pelas pesquisas e lanchinhos realizadas juntos. Os levarei sempre em minhas lembranças mais queridas.

Às Professoras Dra. Lucélia Tavares Guimarães e Dra. Regina Guarnieri, pelas observações e orientações no exame de qualificação.

Às amigas professoras Maria Silvia, Luciana Freitas Mendonça, Rose Leonel e Alcione fontes de sabedoria, bondade e amor pela revisão criteriosa do texto.

Ao amigo Áureo Pinto da Silva, sempre presente nos momentos de aflição, pelo auxílio na formatação desta tese.

Aos professores do doutorado: Dirce Charara Monteiro, Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, Edson do Carmo Inforsato, João Augusto Gentilini, José Vaidergorn, Luci Pastor Manzoli, Maria Cristina de Senzi Zancul, Maria Regina Guarnieri, Marilda da Silva, Maristela Angotti, Newton Duarte, Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Vera Teresa Valdemarin, Sônia Maria Duarte Grego e todos os amigos da turma do doutorado pela partilha de alegrias, dúvidas, conhecimentos e saberes.

Aos colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação SED/MS, Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que acreditaram na minha capacidade para a realização desta tese de doutoramento.

Aos coordenadores de área e professores sujeitos desta pesquisa pela efetiva colaboração.

A Deus, por aproximar-me dessas maravilhosas pessoas, responsáveis pelo meu universo emocional e cultural.

*Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai palavras,
sois o vento, ides no vento,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil como o vidro
e mais que o são poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...*

(CECÍLIA MEIRELES, 1989, p.183)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a função do Coordenador de Área de Língua Portuguesa no *Programa Além das Palavras*, implantado no Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007. Esse programa, a princípio denominado “Projeto Educacional Especial”, foi estendido paulatinamente a todas as escolas da rede estadual, com recursos oriundos do Plano de Ações Articuladas (PAR). Para alcançar os objetivos estabelecidos no programa, a SED contratou coordenadores de área habilitados em Língua Portuguesa e Matemática para coordenar todo o processo de implantação, monitoramento e desenvolvimento do mesmo nas unidades escolares. A partir desse contexto, algumas questões foram elencadas para o desenvolvimento desta pesquisa: quais os caminhos vislumbrados para a práxis do coordenador de área no *Programa Além das Palavras* no que concerne à alfabetização? Este profissional consegue auxiliar de fato os professores da escola em suas dificuldades para ensinar os alunos a ler e escrever? Ou é apenas um braço da direção para atender a outras demandas da escola, principalmente em tempos de busca por índice e resultados de avaliações produzidas pela política educacional? O percurso metodológico baseou-se em procedimentos da pesquisa qualitativa a partir de análise crítico-interpretativa de documentos e materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento do programa. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e questionários com três especialistas em educação, sendo que dois desses atuavam também como alfabetizadores em 1979; 6 coordenadoras de área e 8 professores alfabetizadores que atuam há mais de dez anos na rede estadual. Os dados levantados foram organizados em quatro focos de análise: 1) as concepções das coordenadoras de área sobre a implantação do *Programa Além das Palavras*; 2) a avaliação do *Programa Além das Palavras* pelas coordenadoras; 3) as tensões com os professores; 4) a concepção de alfabetização e do método fônico. Os referenciais teóricos que contribuíram para analisar o contexto neoliberal e suas consequências à política educacional foram: Saviani, Frigotto, Gentili, Mészáros, Antunes, Freitas, Duarte. A análise do material didático, as ações dos coordenadores de área e o método fônico de alfabetização foi abordado com base em Vygotsky, Alves, Cagliari, Soares, Mortatti, Monteiro & Ribeiro. As legislações, foram as principais fontes utilizadas para o levantamento dos aspectos históricos e propostas de alfabetização desenvolvidas no período de 1979 a 2014. Os resultados confirmaram a hipótese de que a ausência dos conhecimentos teórico e prático dificulta ao coordenador de área se desvencilhar das atividades de caráter burocrático e trivial, o que faz com que não atinja de maneira autônoma o alcance político e pedagógico de seu trabalho em relação ao processo de alfabetização por meio do método fônico. Portanto, esta pesquisa chegou a conclusão de que é imprescindível aos educadores conhecerem as diversas abordagens teóricas que circulam no meio educacional, perceber suas possibilidades, limitações e posicionamentos ideológicos, a fim de, dentre elas, escolher aquela que, de fato, propicie o avanço da educação pública voltada à emancipação dos alunos oriundos da classe trabalhadora para que esses passem a se posicionar de maneira crítica face às desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Programa Além das palavras. Coordenadores de Área. Alfabetização. Método fônico.

ABSTRACT

This research aimed to study the function of the Area Coordinator of the Portuguese Language in the *Program Beyond Words*, deployed in the government, in 2008, in compliance with the Education Development Plan (EDP), launched by the MEC in 2007. This program, initially called "Special Education Project", was gradually extended to all state public schools in Mato Grosso do Sul, with funds from the Joint Action Plan (RAP). To achieve the goals set in the program, the SED hired coordinators enabled in Portuguese Language and Mathematics area to coordinate the whole process of implementation, monitoring and development of it at schools. From this context, some questions were listed for the development of this research: what paths envisioned for the praxis of the area coordinator of Program Beyond Words in relation to literacy? This professional can be a professional capable of helping actually school teachers in their difficulties in teaching students to read and write? Or is it just an arm of direction to meet the other demands of the school, especially in times of index scan and evaluation results produced by the education policy? The methodological approach was based on a qualitative approach procedures from critical-interpretative analysis of documents and teaching materials used for the program development. For data collection, was used semi-structured interviews and questionnaires with three education specialists in the role of supervisors and school counselors, two of whom also acted as literacy since the division of the State; 6 area coordinators and 8 literacy teachers that working for over ten years in the state system. The data were organized into four focuses: 1) the conceptions of the coordinators of area on the implementation of the Program Beyond Words; 2) the evaluation of the Program Beyond Words by the coordinators; 3) the tensions with teachers; 4) The development of literacy and phonics method. The theoretical framework that contributed to analyze the neoliberal context and its consequences for educational policy were: Saviani, Frigotto, Gentili, Mészáros, Antunes, Freitas, Duarte. The analysis of the teaching material, the shares of coordinators and the phonic method of teaching literacy was addressed based on Vygotsky, Alves, Duarte, Cagliari, Smith, Mortatti, Monteiro & Ribeiro. The legislation were sources used to survey the historical aspects of literacy and proposals developed in the period 1979-2014. The results confirmed the hypothesis that the absence of theoretical and practical knowledge hampers to the area coordinator of Portuguese Language disentangling oneself from the bureaucratic character and trivial activities, which makes it not reach autonomously the political and pedagogical scope of their work in relation to the teaching and learning of reading and writing through phonics process. Therefore, this study reached the conclusion that it is essential to the coordinators and teachers know the various theoretical approaches that circulate in the educational environment, realize their possibilities, limitations and ideological positions in order to, among them choose the one that actually , fosters the advancement of public education aimed at the emancipation of students from the working class so that these start to position themselves critically address the social inequalities.

KEYWORDS: Public Policies. Program "Beyond Words". Area Coordinators. Literacy. Method.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para Mato Grosso do Sul	22
Tabela 2	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007)	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de trabalhos levantados e selecionados por descritor	31
Quadro 2	Número de trabalhos analisados por universidades	32
Quadro 3	Políticas educacionais e propostas de alfabetização no período 1979 – 2013	75
Quadro 4	Porcentagem de alunos reprovados no período de 1979 a 1990	103
Quadro 5	Levantamento das pesquisas analisadas sobre a atuação do coordenador pedagógico	264
Quadro 6	Síntese do Perfil das Coordenadoras de Área	190
Quadro 7	Síntese dos questionários respondidos pelas professoras	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Páginas do livro - Barquinho Amarelo-	86
Figura 2	Proposta Educacional 95/98	112
Figura 3	Cadernos Guaicuru	119
Figura 4	Referencial Curricular do Governo Popular	121
Figura 5	Capa dos livros do Kit do material do Programa Além das Palavras	159
Figura 6	Imagem do formato da boa ao pronunciar as vogais	162
Figura 7	Círculo de competências e conteúdos para aprender a ler e ler para escrever	165
Figura 8	Imagem do livro para ler e reler	171
Figura 9	Imagem de uma ficha de avaliação	176
Figura 10	Imagens manuais do Instituto Alfa e Beto	178
Figura 11	Quadro Consciência fonêmica: análise e síntese dos sons	180
Figura 12	Cronograma de Tempo para desenvolver cada atividade	181
Figura 13	Imagem Fantoches Alfa e Beto	182
Figura 14	Imagem da Terceira aula do livro 3: Todas as letras	227
Figura 15	Imagem do Minilivro Lilo e Leila	227
Figura 16	Imagem Relação de aulas do livro 3 com os minilivros correspondentes	228
Figura 17	Estruturas das/aulas: bloco de atividades e seus objetivos	229
Figura 18	Organização diária das atividades do livro três	230

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A	Síntese das pesquisas analisadas sobre a atuação do coordenador pedagógico (Quadro 5)	264
APÊNDICE B	Roteiro da entrevista semiestruturada com os Especialistas de Educação e professoras que atuavam no período e após divisão do Estado de MT.	269
APÊNDICE C	Roteiro da entrevista semiestruturada com as coordenadoras de área	270
APÊNDICE D	Questionário enviado aos professores alfabetizadores	271
APÊNDICE E	Carta de apresentação e aceite de participação da pesquisa	272

LISTA DE ANEXO

ANEXO A	Publicação do Projeto Educacional – Jornal da Região	275
ANEXO B	Orientações dos Técnicos da SED – via email	276
ANEXO C	Textos para avaliação de fluência	281
ANEXO D	Fichas para registro de avaliações	284
ANEXO E	Listas de oficinas ministradas pelos Coordenadores de Área	288

LISTA DE ABREVIATURAS

ARE - Agências Regionais de Educação

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BC - Banco Mundial

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEINFs - Centros de Educação Infantil

COUNES - Conselhos das Unidades Escolares

EATEP - Equipe de Assistência Técnica para o Ensino Primário

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESPLAN - Estudo Planejado

FEPROSUL: Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul

IAB - Instituto Alfa e Beto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

GEEMPA - Grupo de Estudo sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação

GSI - Gerenciamento de Sistema Interno

MEC - Ministério da Educação

NE - Núcleo Educacional

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PEE - Plano Estadual de Educação

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PNLD EJA- Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos.
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
PSD - Partido Social Democrático
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
SAEMS - Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SDRH - Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos
SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente
SGDE - Sistema de Gestão de Educação
TAL - TRAVESSIA ARTES E LETRAMENTO
TGA -Teoria Geral de Administração
UNESCO - Organização das Nações unidas de Apoio a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Da trajetória da coordenadora Pedagógica à constituição do objeto de pesquisa	26
1.2 O coordenador pedagógico e sua atuação: levantamento bibliográfico	31
1.3 Possibilidades de ações apontadas pelos pesquisadores	45
1.4 Objetivos e procedimentos metodológicos utilizados na elaboração da tese	50
2 A REFORMA DO ESTADO EM CONTEXTO NEOLIBERAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	58
3 A POLÍTICA DE GOVERNO E AS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: DO BARQUINHO AMARELO AO PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS (1979-2013)	71
4 O PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS: O QUE REVELAM E OCULTAM AS PALAVRAS	133
4.1 Programa Além das Palavras: evolução legal	139
4.2 O material didático do Programa Além das Palavras	147
4.3 Método Fônico: Os sons das letras e as letras das palavras	153
4.4 As Coordenadoras de Área do Programa Além das Palavras	188
4.5 As concepções das Coordenadoras de Área sobre a implantação do Programa Além das palavras	197
4.6 A avaliação do Programa Além das Palavras pelas Coordenadoras de Área	206
4.7 As tensões com os professores	216
4.8 As concepções das Coordenadoras de Língua Portuguesa acerca do conceito de alfabetização e método fônico	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS	248
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	253
DOCUMENTOS CONSULTADOS	261
APÊNDICES A - Síntese das pesquisas analisadas sobre a atuação do coordenador pedagógico	264
APÊNDICES B - Roteiro da entrevista semiestruturada com os Especialistas de Educação e professores que atuavam no período após divisão do Estado de MT	269
APÊNDICES C - Roteiro de entrevista semiestruturada com as coordenadoras de área	270
APÊNDICES D - Questionário enviado aos professores alfabetizadores	271
APÊNDICES E - Carta de apresentação e aceite de participação da pesquisa	272

ANEXOS A - Cópia da Publicação do Projeto Educacional	275
ANEXOS B - Orientações dos Técnicos da SED às Coordenadoras de Área	276
ANEXOS C - Textos para avaliações de fluência	281
ANEXOS D - Fichas para registro de avaliações	284
ANEXOS E - Listas de Oficinas ministradas pelos Coordenadores de Área	288

1 INTRODUÇÃO

A temática central desta pesquisa gira em torno da experiência de contratação dos Coordenadores de Área de Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso do Sul, seus limites e possibilidades de atuação no *Programa Além das Palavras*. Esse programa, a princípio denominado de projeto¹, foi lançado, em 2008, pelo Governo Estadual em parceria com o Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na condição de Projeto Educacional Especial.

Ao implantá-lo, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), diante dos resultados insatisfatórios obtidos por muitas escolas nas avaliações externas, visava melhorar o aproveitamento do ensino aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Nesse sentido, o objetivo do programa é redimensionar a prática pedagógica, promover a formação contínua e monitoramento aos professores da educação básica com a preocupação precípua de “elevar” o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Foquei a análise no modelo de coordenação sustentado nesse programa desenvolvido nas escolas da rede estadual. Pode-se presumir (antecipando o problema) que a coordenação de área seja uma forma de gestão educacional e tem suas implicações na prática pedagógica no que tange especificamente à alfabetização² em Língua Portuguesa, nos anos iniciais. Assim desconsidero, portanto, suas proposições referentes ao ensino de Matemática.

De início, antecipo que, em relação ao *Além das Palavras*, atualmente presente em todas as escolas do Estado, dois aspectos emergem como centrais nesta análise. O primeiro deles é o revigoramento do método fônico, de caráter sintético, para alfabetizar, contrariando a abordagem construtivista defendida até então pela Secretaria de Estado de Educação. Nessas circunstâncias, parece-me que o retorno do método fônico às salas de aulas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental tem provocado estranheza e resistência à maioria dos professores e desencadeado certa resistência quanto à sua adoção; logo, tal proposta merece ser explorada.

¹ A partir de 2012, por meio da Resolução nº 2.509 de 04 de janeiro de 2012, esse projeto passou a ser denominado “*Programa Além das Palavras*”, definido como um Programa Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED.

² Utilizo a expressão alfabetização em Língua Portuguesa porque algumas resoluções do *Programa Além das Palavras* mencionam o termo alfabetização Matemática. De fato, para alguns teóricos, pode-se falar em alfabetização em sentido lato do termo abrangendo não apenas o domínio do código da leitura e da escrita, mas de toda a realidade em que os alunos estão inseridos.

O segundo aspecto instigante, a que me proponho debater com mais profundidade, surge como um desdobramento do primeiro, porquanto diz respeito aos profissionais responsáveis pela operacionalização do referido programa, denominados coordenadores de área, já que duas frentes de trabalho destacam-se no âmbito do *Além das Palavras*, como visto: a área de Língua Portuguesa e área de Matemática.

Esses coordenadores, de acordo com o artigo 10 da Resolução 2.230/2009 (MATO GROSSO DO SUL, 2009), devem ser obrigatoriamente contratados em regime de trabalho temporário e sem estabilidade, não se admitindo, para o exercício dessa função, professores efetivos da própria rede estadual.

Nessa direção, algumas perguntas aparecem: O coordenador de área representa uma alteração significativa para a melhora do desempenho dos alunos, sobretudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual é a função dele? Afinal, por que a coordenação desse programa deve ser desempenhada por um professor licenciado não integrante do quadro de professores efetivos da rede estadual de ensino?

De início, pode-se notar, segundo pesquisas realizadas sobre essa temática³, que a constituição da identidade do coordenador pedagógico ao longo de sua trajetória histórica adquire, em Mato Grosso do Sul, contornos complexos em virtude da ausência de vontade política.

Nesse sentido, penso ser fundamental investigar mais detidamente o *Programa Além das Palavras*, que preconiza novo modelo de organizar a gestão escolar em relação ao cargo de coordenador de área. Antes, porém, fez-se necessário, para tornar mais claros os propósitos desta pesquisa, elaborar uma síntese dos aspectos históricos da constituição do Estado desde 1977, a partir da divisão de Mato Grosso, sem se perder de vista a dimensão da história social, econômica e política do Brasil.

Igualmente relevante é analisar as principais políticas educacionais, especialmente as voltadas à alfabetização, a fim de empreender uma problematização que contextualizasse o estudo proposto e justifique a necessidade de sua realização, bem como a pertinência das indagações propostas.

Não é tarefa fácil, portanto, analisar a evolução dessas propostas de alfabetização e do papel do coordenador pedagógico, porque as contingências que as cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas estaduais e federais.

³ VIAN, Eni. **A história dos Especialistas de Educação**: Contribuição ao Estudo da Coordenação Pedagógica de Mato Grosso do Sul. 2002. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. MIZIARA, Leni A. Souto. **A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2008.

No tocante aos aspectos da trajetória do cargo de coordenação, antes denominado de Supervisão e Orientação Educacional, amparadas pela lei 5.692/71 até a década de 1990, tais profissionais eram mediadores da burocracia e representantes dos interesses do Estado. Esses educadores, numa concepção tecnicista de educação, trabalhavam em função da classe hegemônica e, dessa forma, exerciam um cargo relevante no sentido de moldar o homem para atender o poder instituído.

De acordo com Saviani (2012, p. 13-14), na pedagogia tecnicista

Cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

Isso posto, o papel dos supervisores na concepção da pedagogia tecnicista era de controlar a comunicação, o debate coletivo e a ação dos professores e alunos para eles não serem os principais agentes do processo ensino aprendizagem. Eles eram considerados apenas “[...] executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2012, p. 12).

Não obstante, quando esses profissionais, especialistas em educação, ousaram pensar e agir de maneira contrária à ideologia dominante e se colocaram ao lado dos grupos sociais que ambicionavam à democracia, iniciou-se um movimento pela desarticulação dessas funções em todo o país, sob o pretexto de que sua postura não se adequava à ordem instaurada. Esse enfraquecimento político e educacional dos especialistas, de certa forma, poderia beneficiar os interesses da elite capitalista (MIZIARA, 2008).

No caso de Mato Grosso do Sul, foram extintos os cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, mediante o Decreto 5868/91, que instituiu a função de Coordenador Pedagógico. Desse momento em diante, embora a função de coordenador tenha sido secundarizada no âmbito das políticas públicas, sua importância não pode ser desconsiderada. Pelo contrário, é evidenciado em minha pesquisa de mestrado que as atribuições dos coordenadores pedagógicos muito contribuem para a melhoria do processo de ensino-

aprendizagem. Nesse sentido, não se vislumbram motivos que justifiquem o descompromisso da SED/MS acerca desse cargo⁴, a não ser o descaso político.

Nos últimos anos, contudo, começaram a aparecer mudanças tímidas no cenário educacional. Entre elas, pode-se destacar justamente a contratação dos coordenadores de área pelo atual governo de MS. Esse fato sinaliza para uma possível valorização dessa categoria profissional, porquanto redimensiona as ações educativas na escola e atribui aos coordenadores, tanto os de área como aos pedagógicos, a função de aperfeiçoar os saberes específicos de cada professor, a fim de melhorar o processo pedagógico.

Apesar dos eventuais progressos, questiono se as determinações previstas nas resoluções SED/MS nº. 2.230/2009 e SED/MS 2.427/2011 e os pressupostos metodológicos do *Programa Além das Palavras* não impulsionam esses coordenadores a aderirem a um modelo organizacional de relações verticais, em que o professor(a) apenas obedece para não ter prejuízo em suas atribuições. Receio que, com base nesse modelo, os coordenadores envolvam-se somente com as respectivas áreas e percam a totalidade que rege a práxis pedagógica.

Dessa forma, ao desenvolverem um trabalho pedagogicamente limitado à sua área de atuação, os coordenadores podem correr o risco de serem desqualificados e tornarem-se meros assessores no ambiente escolar, sem qualquer reconhecimento do caráter político do seu ofício. Barrueco⁵ (2008) afirma que o trabalho do coordenador de área é oferecer aos professores conhecimento para que se apropriem dele e o interiorizem com a finalidade de solucionar situações práticas.

Essa assertiva, a forma como as atribuições são determinadas na legislação que cria o projeto de coordenadores de área e a redação prescritiva usada ao elaborar o *Programa Além das Palavras* sugerem que os coordenadores de área ajam como os especialistas do passado, ou seja, pensem em consonância com os técnicos da Secretaria Estadual de Educação e cobrem dos professores a execução das tarefas delineadas por eles.

A superação dessa realidade não pode ser obtida com um olhar superficial: é preciso estudar a causa por meio de novas pesquisas que analisem as propostas relacionadas aos critérios adotados na escolha dos coordenadores da rede pública de ensino, pois esses profissionais são responsáveis pela formação contínua dos professores num período em que a

⁴Dentre os vários descompromissos, destaco o desinteresse em abrir concurso para efetivação de novos coordenadores, considerando-se que o último ocorreu em 1991; a falta de programas de formação continuada, bem como a ausência de incentivo para os coordenadores cursarem pós-graduações *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado).

⁵ Barrueco uma das técnicas da SED responsáveis pela elaboração do Além das Palavras.

situação do sistema de ensino no Estado de MS, sob a égide de organizações das políticas internacionais e nacionais, passa por um momento preocupante no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Contudo, professores, coordenadores e diretores encontram-se, na maioria, alheios à produção de suas ações escolares as quais se revelam cada vez mais burocráticas.

Essa situação é analisada na quarta sessão desta tese, onde apresento detalhadamente o *Programa Além das Palavras* elaborado pelos técnicos da SED/MS de acordo com as orientações do Instituto Alfa e Beto (IAB), no qual os professores, em vez de serem sujeitos do planejamento e das ações pedagógicas, tornaram-se meros reprodutores a fim de elevar o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, cuja meta é a média 6,0 até o ano de 2022.

Na tabela 01 a seguir, observa-se que os resultados obtidos nas escolas estaduais de MS nos anos 2007, 2009 e 2011, embora sejam superiores às metas projetadas pelo MEC para os respectivos anos, ainda estão longe de alcançar a média 6,0. Todavia, o *Além das Palavras* foi expandido para toda a rede a partir de 2012.

Tabela 1 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para Mato Grosso do Sul.

4ª série / 5º ano

Estado	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

8ª série / 9º ano

Estado	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mato Grosso do Sul	2.9	3.5	3.6	3.5	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0

3ª série EM

Estado	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mato Grosso do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: Instituto nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira⁶

Observação: Segundo o IDEB, os resultados destacados atingiram a meta.

⁶ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em: 16 jul. 2014

No entanto, essa avaliação do IDEB deve ser analisada de forma criteriosa pelos gestores, especialmente os coordenadores pedagógicos e de área, por serem os responsáveis pela dimensão política da educação e a dimensão educacional da política implementada no sistema de ensino da rede estadual de MS. Segundo Saviani (2012, p. 88), “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”.

Nessa abrangência, na terceira sessão discorro que nos 35 anos de emancipação político-administrativa de MS, o Estado ainda não conseguiu cumprir sua função no sentido de desenvolver projetos pedagógicos politicamente comprometidos com os interesses dos alunos e professores. Nesse sentido, ressalto que os principais projetos direcionados à alfabetização foram elaborados apenas pelos técnicos da SED, dissociados das necessidades socioeconômicas dos alunos.

Em conformidade com o pensamento de Duarte (2001), há que se ter cuidado, entretanto, quando se fala em olhar a realidade do aluno, pois esse argumento tem servido para escamotear os conflitos sociais existentes na escola, no sentido de conformar o aluno à sua condição e impedir exatamente que se avance na socialização dos conteúdos científicos enquanto instrumentos de luta da classe oprimida.

É mister, ainda, ampliar os conhecimentos sobre a função da coordenação para se conseguir uma atitude politizada, engajada e comprometida com a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente em relação a escolha de melhores propostas de alfabetização.

Foi com esse objetivo que minha proposta de pesquisa de doutoramento começou a se configurar na intenção de buscar respostas acerca da atuação do coordenador de área de Língua Portuguesa do *Programa Além das Palavras*, especialmente em relação à alfabetização, pois, conforme já assinali, o governo, por meio desse programa, revigora o método fônico para alfabetizar as crianças a partir dos materiais didáticos da Alfa Educativa - Alfa e Beto: alfabetização pelo Método Metafônico. Segundo o prescrito pelos técnicos da SED/MS

Para que o Programa atinja os objetivos propostos, o professor deve ser receptivo às mudanças, pois a oferta de materiais de apoio estimula seu interesse e o leva a refletir sobre sua prática. Assim, o **material didático específico** foi cuidadosamente selecionado para esse fim, permitindo confiabilidade e estímulo ao professor e ao estudante. [...] Os materiais sustentam-se em bons autores, apresentam conteúdos apropriados e atividades que aliam a teoria com a prática e que facilitam ao professor conduzir o seu trabalho em sala de aula com segurança. Assim, os materiais do Programa sustentam, propiciam e viabilizam uma fundamentação teórica e recursos pedagógicos adequados à execução das ações pedagógicas do professor. (SED/MS, 2012, p. 20, grifo do autor).

Isso posto, a sistematização das atividades pedagógicas dos professores da rede estadual de Mato Grosso do Sul passou a ser “guiada” pelos manuais dos livros didáticos do Instituto Alfa e Beto (IAB) por determinação da SED/MS.

Segundo Oliveira (2008a, p. 59), presidente do IAB e autor dos livros do *Programa Além das Palavras*, “O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através da utilização de materiais didáticos diversos [...]” para garantir a eficácia do programa e, por consequência obter o sucesso da escola pública em alfabetizar. Nos dizeres desse autor, essa é a principal razão para justificar o retorno do método fônico.

Contudo, com base em Soares (2009) registro nesta pesquisa (sessão 4) que o fracasso no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas no Brasil ocorreu devido à perda da especificidade⁷ do processo de alfabetização a partir da década de 1980.

De acordo com essa autora (2004, s/p), “É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...]” a explicação do surgimento de propostas de retorno ao método fônico como solução para problemas na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. Todavia,

[...] não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Ou seja: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos (SOARES, 2004, s/p).

Essa citação é muito oportuna neste momento de implantação de uma nova proposta de alfabetização em que os técnicos da SED sentem a necessidade de retornar aos métodos utilizados no passado com a expectativa de melhorar o desempenho dos alunos sul-mato-grossenses.

Porém, prevalece a impressão de que, ao depararem com o retorno do método fônico, muitos alfabetizadores da rede não ficaram satisfeitos em cumprir com a imposição dessa orientação metodológica. Embora haja, entre os professores, alguns adeptos dos métodos tradicionais, especialmente os sintético-silábicos, eles também se sentem “engessados” pelo programa e pelo material didático ao desenvolverem a sua prática.

⁷ Segundo Magda Soares (2010), a especificidade da alfabetização é a aprendizagem do código alfabético e ortográfico por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Barbosa (1994) assinala que, no Brasil, já houve embates ferrenhos entre os defensores do método sintético e do analítico com repercussões estampadas nas páginas dos jornais. Tal fato levou a Diretoria Geral de Instrução do Estado de São Paulo a determinar a obrigatoriedade do uso do método analítico nas escolas públicas. No entanto “[...] Essa obrigatoriedade foi questionada pelos professores que, na verdade, nunca aplicaram os princípios do método analítico. A lei foi revogada em 1920, estabelecendo a liberdade de cátedra na opção do método de ensino de leitura e escrita” (BARBOSA, 1994, p.51).

O mencionado pelo autor remete às políticas educacionais de alfabetização em Mato Grosso do Sul (sintetizada na sessão 3), as quais também são marcadas por discursos de mudanças. Entretanto, o que ocorre na prática é uma “[...] tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (MORTATTI, 2008, p. 95).

Na esteira dessas considerações, percebo a importância dos educadores terem uma compreensão crítica do percurso histórico das implantações dos principais métodos de alfabetização. Ainda mais quando se trata de uma proposta que traz à tona métodos rejeitados no passado por muitos alfabetizadores e pesquisadores. Para Mortatti (2008, 94) ao

[...] viabilizar a mudança, torna-se, assim, necessário produzir uma versão do passado e desqualificá-lo, como se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar.

O interessante é que nessa ciranda de métodos volta como destaque ao centro da roda o método fônico como uma “nova” política educacional capaz de impulsionar a melhoria nos índices educacionais no Estado de Mato Grosso do Sul. Os coordenadores de área ficam na responsabilidade de motivar a “brincadeira”, sobretudo para sinalizarem aos professores o momento exato de darem a meia volta.

Com o intuito de compreender melhor a função do coordenador de área, que canaliza suas ações, especialmente, para duas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) e as demandas de formação que lhe são feitas, justifica-se a revisão de literatura apresentada a seguir, ainda que sucinta, com a finalidade introdutória. Tal levantamento bibliográfico, pautado em um referencial crítico, possibilitou explicitar a tese central de diversas pesquisas realizadas sobre a função exercida pelo Coordenador Pedagógico em diversos Estados do Brasil. Antes, porém apresento a minha trajetória profissional.

1.1 Da trajetória da Coordenadora Pedagógica à constituição do objeto da pesquisa

O modelo de coordenação por área desenvolvido na rede estadual de Mato Grosso do Sul despertou em mim o desejo por desenvolver esta pesquisa de doutoramento a fim de ampliar meus conhecimentos dessa temática iniciados no mestrado. Esse interesse se deve ainda à experiência de mais de vinte e oito anos como educadora nos diversos níveis de ensino, presenciando de perto muitas “reformas”, programas, projetos e “modismos” educacionais, em suas tensões e contradições no espaço escolar.

Formei-me em Pedagogia, nas Faculdades Integradas de Marília-SP, em dezembro de 1986. Nesse mesmo ano o governo, amparado pelo Decreto SED/MS 661 de 26/10/85, admitiu professores para preencher o quadro de vagas nas escolas da rede estadual.

A princípio, como a maioria dos professores em início de carreira, ministrei aulas para turmas de primeira série⁸. Esses primeiros anos de docência foram um misto de *alegria, insegurança e ansiedade*. Alegria porque alcançava uma meta/sonho - ser professora - Aliás, até hoje não me vejo em outra profissão; insegurança, e embora tivesse atuado várias vezes como professora substituta percebia a grande responsabilidade ao enfrentar uma classe numerosa e sistematizar todo o trabalho. E, em relação à ansiedade, essa aumentava na medida em que ia descobrindo não ser nada fácil a tarefa de alfabetizar. Não obstante, paulatinamente compreendi que o fazer docente é uma aprendizagem desenvolvida a partir de teorias, estudos, persistência, ousadia, criatividade e parceria com os demais colegas da instituição.

Os anos 90 me reservaram muitas surpresas profissionais. Por meio de concurso público, passei a compor o quadro efetivo de Especialistas de Educação de Mato Grosso do Sul, na função de Orientadora Educacional. Depois de três anos nesse cargo, para facilitar a dupla jornada de trabalho (de coordenadora e professora) consegui ser lotada numa única escola onde tive a oportunidade de trabalhar com outras orientadoras e supervisoras educacionais com mais experiência; todas, assim como eu, empenhadas em desenvolver uma proposta de formação continuada aos professores daquela unidade.

Essa demanda com a qual tive que lidar veio reforçar a necessidade de estudar com mais afinco o referencial teórico que sustentava tanto a minha prática como alfabetizadora como a dos demais professores que coordenava. Naquele momento, o interesse era compreender como Piaget concebia a construção do conhecimento e as implicações de sua

⁸ Hoje equivale o segundo ano do Ensino Fundamental.

teoria na fundamentação teórica construtivista.

Nessa unidade também exerci, por um mês, a função de Diretora. Esse tempo foi suficiente para perceber como é árdua a tarefa do diretor para desempenhar o seu papel no que concerne a motivar todos os profissionais em torno de ações impostas pelo sistema escolar que contribuem para o bom andamento do trabalho pedagógico.

Em 1994, afastei-me da sala de aula (1ª série) para atuar como Coordenadora Pedagógica numa escola particular. Função que ainda exerço, mas apenas na rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. Nessa trajetória, fui ampliando meus saberes no entrecruzar de palavras e pessoas, tornei-me também docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no curso de Pedagogia. Agora, nessas duas funções posso relacionar com mais facilidade a teoria e a prática.

Essas experiências, adicionadas ao desejo de dar continuidade à pesquisa iniciada no Mestrado, intitulada “A Coordenação Pedagógica e a práxis docente”, na qual analisei as contribuições da Coordenação para o processo ensino-aprendizagem, segundo a concepção dos professores. Ao concluir aquela investigação constatei que, por um lado, os professores não se sentiam assistidos pela coordenação nos aspectos didáticos-pedagógicos referentes aos conteúdos escolares. Os professores entrevistados almejavam uma coordenação que priorizasse suas atividades com sugestões de propostas inovadoras para auxiliá-los na árdua tarefa de ensinar os conteúdos aos alunos.

Por outro lado, os coordenadores pedagógicos em exercício na escola investigada, queixavam-se do excesso de atividades burocráticas e o tempo gasto para resolver problemas de indisciplinas dos alunos. De tal modo sentiam-se pressionados pelas urgências da prática cotidiana ao ponto de deixá-los aflitos frente aos afazeres imediatos. Em função disso, a escola caminhava por uma trajetória incerta, sem o respaldo pedagógico para compreender o que estava delineado nos atos legais, políticos e educacionais (MIZIARA, 2008).

Essas conclusões me motivaram a buscar novas investigações e reflexões com foco nas atribuições dos coordenadores e sua forma de ascensão ao cargo, além de problematizar experiências de coordenação a exemplo do que ocorre em Mato Grosso do Sul. Conforme mencionei anteriormente, a partir de 2008⁹, passaram a existir no cenário escolar sul-mato-grossense os coordenadores de área com habilitação específica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, responsáveis por coordenar o trabalho dos professores que ministram essas disciplinas na educação básica das escolas estaduais.

⁹Em 2008, foi operacionalizado apenas um projeto-piloto na capital do Estado. Progressivamente, o Projeto *Além das Palavras* foi expandido para outras cidades de MS.

Desse modo, estudar a função do coordenador de área criada com o *Programa Além das Palavras* tornou-se, para mim, uma ideia fixa. Não obstante, nada parece ser estável neste mundo. Mas, diante de “tantas cabriolas” nas políticas educacionais, não posso deixar de buscar respostas, debater, interpretar, analisar, enfim provocar o exercício da dúvida e do questionamento. Para isso, faz-se necessário ir às raízes da questão por meio da pesquisa a fim de contextualizar a prática dos coordenadores.

Dessa perspectiva, acredito ser relevante investigar mais detidamente o *Programa Além das Palavras*, que preconiza um coordenador de área supostamente capaz de impulsionar a qualidade do ensino nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul por meio de “[...] monitoramento das ações desenvolvidas pelos professores [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2009. grifos meus).

De acordo com o artigo 19 da Resolução/MS 2.518, compete aos Coordenadores de Área (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.4)

- *ministrar formação continuada aos professores da educação básica e suas modalidades;
- *inserir dados e atualizar o Sistema de Pesquisas Educacionais/SED, visando ao desenvolvimento e funcionalidade do Programa Além das Palavras e dos demais programas e projetos desenvolvidos na escola sob acompanhamento da coordenação pedagógica e direção;
- *estimular a equipe da unidade escolar na elaboração do Planejamento, numa perspectiva interdisciplinar, fornecendo subsídios para prática pedagógica nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- *estimular a criação de canais de comunicação entre docentes, unidades escolares e Secretaria de Estado de Educação no que tange a sua área de atuação;
- *elaborar e divulgar cronograma de atividades, em consonância com a direção escolar e coordenação pedagógica;
- *diagnosticar, acompanhar e avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes na unidade escolar, nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- *acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em articulação com os profissionais da Educação Especial.
- *assessorar, orientar e intervir permanentemente na prática docente, nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em articulação com o coordenador pedagógico;
- *promover a troca de experiências da prática pedagógica, bem como a integração entre os docentes da Educação básica e suas modalidades, dentro do contexto dos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- *coletar dados e informações sobre as ações desenvolvidas na escola, no que tange aos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e encaminhá-los à SED, quando solicitado, respeitando os prazos estabelecidos;
- *analisar e divulgar o índice de desempenho acadêmico dos estudantes, conjuntamente com a direção escolar e coordenação pedagógica;
- *propor metodologia diversificada de acordo com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino, Programa Além das Palavras e demais programas e projetos contemplados no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes;
- *realizar com apoio do coordenador pedagógico o acompanhamento sistemático do corpo docente em sala de aula, com vistas a diagnosticar as dificuldades encontradas

junto ao componente específico por área;

*promover a socialização das informações com a coordenação pedagógica, direção escolar e corpo docente;

*articular com a direção escolar a viabilização de recursos técnicos e pedagógicos, que auxiliem o professor na prática pedagógica dos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

*acompanhar as videoconferências pertinentes à área de atuação, quando solicitado;

*sugerir atividades dentro do contexto dos componentes curriculares/disciplinas específicos, utilizando como base o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino no Programa Além das Palavras e nos demais programas e projetos definidos no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, quando for o caso;

*articular a comunicação entre coordenação pedagógica, professores e monitores da unidade escolar, quando for o caso.

A partir do prescrito nessa resolução, percebe-se a importância que a função do Coordenador de Área assumiu no contexto do *Programa Além das Palavras*. E, diga-se de passagem, sua tarefa não é fácil diante do contexto atual da política educacional. Ou seja, depositam nas mãos dos coordenadores as responsabilidades e expectativas em relação ao desenvolvimento das metas e objetivos delineados para a melhoria educacional.

Nessa abrangência, tem-se a impressão que o coordenador de área tem se tornado cada vez mais o representante e mediador das políticas centralmente decididas, as quais nem sempre estão bem articuladas com os interesses da comunidade escolar em que atuam. Essas políticas consomem o tempo dos coordenadores com atividades burocráticas, às vezes, pouco relevantes no fazer pedagógico junto ao aluno pelo fato de não auxiliar de forma direta no processo ensino aprendizagem. Logo, dificultam o trabalho desses profissionais que ao mesmo tempo, são responsáveis pela articulação do projeto político pedagógico da escola.

Além disso, historicamente, tem se exigido do coordenador pedagógico conhecimentos que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, tais como teorias do desenvolvimento humano, determinações legais do exercício da docência e da gestão educacional, relacionadas ao planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas escolares.

Igualmente, o coordenador de área precisa estar atento às políticas públicas a fim de delinear suas ações pedagógicas. Essas podem ser expressas por meio de legislações, declarações oficiais, diretrizes curriculares. Importante lembrar que essas políticas prescritas pelo governo, muitas das vezes, também são estabelecidas por organismos internacionais, os quais estabelecem para os países o cumprimento de recomendações específicas.

Em Mato Grosso do Sul as políticas educacionais para a formação continuada dos profissionais da educação limitam-se a orientações oficiais acerca de planejamento online,

avaliações externas. Em 2013, por exemplo, a maioria dos encontros para formação continuada visava analisar os resultados das avaliações externas (SAEMS, ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil).

As demais formações foram dedicadas aos estudos de temas de projetos sugeridos pela SED/MS para serem elaborados e desenvolvidos pelo corpo docente de cada unidade escolar. Ao todo foram sugeridas quatro propostas de projetos: O uso dos Recursos Tecnológicos e Midiáticos no Cotidiano da Escola; Melhorias de resultados, Meio ambiente, Educação inclusiva.

Logo, o Estado espera da coordenação pedagógica e a de área propiciar, aos professores, a formação contínua em serviço por meio de estudos acerca das políticas implantadas, teorias e práticas docentes, com vistas a buscar soluções para amenizar os problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula.

Isto posto, vejo nesse cenário a constituição de um grande desafio e um problema científico: a atuação do coordenador de área de Língua Portuguesa, sobretudo, no que se refere à alfabetização.

Para melhor entender as repercussões e as singularidades desse modelo de coordenação por área, parece-me importante retomar pesquisas que, de um modo geral, têm se voltado para a temática coordenação escolar, a título de contextualização e contraponto. Pois, segundo Miziara (2008) há falta de prioridade no papel dos coordenadores da rede estadual de Mato Grosso do Sul no cotidiano da escola no que concerne à formação contínua do professor.

Sobre a responsabilidade do coordenador como formador de professor também há contribuições que podem ser encontradas nas pesquisas realizadas por Bruno, Almeida e Christov (2000), Machado e Maia (2000), Almeida e Placco (2003, 2006). Nesses trabalhos, as pesquisadoras analisam os saberes dos coordenadores e privilegiam-se alguns aspectos fundamentais, como por exemplo, “[...] a pessoa do profissional e seu trabalho, a pluralidade de saberes, e a temporalidade e experiência nesses saberes, na perspectiva da compreensão dos saberes no e do ser humano” (ALMEIDA e PLACCO, 2006, p. 7).

Diante dessas pesquisas realizadas sobre o tema, escolhi um recorte a fim de fazer levantamento bibliográfico do problema, com o intuito de compreender melhor a função do coordenador de área, que, no caso, canaliza suas ações para disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Matemática.

Parto da análise das contradições e ideologias criadas acerca da atuação do coordenador de área, em contraste com o coordenador pedagógico propriamente dito, e das

demandas de formação que lhe são feitas. Portanto, justifica-se a revisão de literatura apresentada, ainda que sucinta, com finalidade de apresentar o problema.

1.2 O coordenador pedagógico e sua atuação: levantamento bibliográfico

Ressalto novamente que essa breve revisão das produções científicas realizadas sobre o tema nos últimos doze anos contribui tanto para se ter conhecimento do que já foi explorado, como para melhor distinguir o objeto desta pesquisa e os caminhos a serem seguidos e situá-la no universo da produção acadêmica afim.

As pesquisas analisadas foram selecionadas por meio de resumos disponibilizados, principalmente, no portal *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (site: <http://capesdw.capes.gov.br>) no período de 2000 a 2010. Em seguida, pelo site do domínio público (<http://www.dominiopublico.gov.br/>), foi realizado o *download* da maioria das pesquisas.

Para levantamentos das teses e dissertações no portal da CAPES trabalhei com os seguintes descritores: coordenador pedagógico, professor coordenador, supervisor escolar e coordenador de área. Com esse último descritor não encontrei nenhuma pesquisa. A seguir, no quadro 1 (um), a fim de facilitar a visualização da totalidade dos estudos analisados, estão relacionados, entre mestrado e doutorado, o números deles selecionados para a presente pesquisa.

Quadro 1 – Número de trabalhos levantados e selecionados por descritor

Descritores	Mestrado	Doutorado	Total	Selecionados
Coordenador Pedagógico	104	11	115	23
Professor coordenador	38	03	41	07
Supervisor escolar	54	02	56	07
Coordenador de área	00	00	00	00
Total geral	196	16	212	37

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta ao Banco da CAPES (período de 2000 a 2010)

Além do banco de dados da CAPES, algumas dissertações e teses foram encontradas para *download* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (site <http://bdtd.ibict.br>), no site do Google acadêmico ou nos portais de diferentes universidades do país. No quadro 2 (dois), encontra-se relacionada a quantidade de pesquisas analisadas e

respectivas universidades no período de 2000 a 2012.

Quadro 2 – número de trabalhos analisados por universidades

UNIVERSIDADES	QUANTIDADE
Universidade do Vale do Rio dos Sinos RS	02
Universidade Nove de Julho – SP (UNINOVE)	01
Faculdade Novos Horizontes – BH	01
Universidade de Taubaté/SP	01
Universidade Católica de Santos	02
Universidade Federal do Ceará	01
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	03
Universidade de São Paulo	03
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	01
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	01
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	01
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho-UNESP	05
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	01
Universidade São Marcos-SP	01
Universidade Estadual de Campinas	01
Universidade de Brasília	02
Universidade Federal de Minas Gerais	01
Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE	02
Universidade Federal de Goiás	01
Universidade Federal de Piauí –UFPI	01
Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP	01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01
Universidade Católica de Campinas	01
Universidade Federal da Bahia	01
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	01

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas ao Banco da CAPES, no site do domínio público e no portal das universidades (período de 2000 a 2012).

São 196 (cento e noventa e seis) pesquisas de Mestrado e 16 (dezesseis) de Doutorado realizadas nos últimos doze anos, ou seja, de 2000 a 2012. A partir desse total selecionei

apenas trinta e sete (37) trabalhos de acordo com o foco desta pesquisa, sendo 4 (quatro) teses e 34 (trinta e quatro) dissertações. No quadro 05, no APÊNDICE A, encontra-se a relação completa das pesquisas consultadas.

Não se trata, portanto, do estado da arte sobre o tema em questão, mas de uma síntese, a partir das várias interpretações e concepções dos diferentes pesquisadores do país, sobre o educador que exerce a função de Coordenador no sistema escolar. Além disso, o material coletado fornece dados para refletir sobre outras questões, uma vez que os trabalhos analisados não se restringem a problematizar o papel e a constituição histórica da profissão de coordenador pedagógico, mas contêm reflexões a respeito de outras dimensões das práxis educacional.

Conforme já afirmei as pesquisas analisadas ressaltam dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis da educação, assim como as dificuldades em desenvolver seu ofício no cotidiano das escolas. Não há, porém, menção ao coordenador de área.

Pesquisadores como Araujo (2000), Soares (2005), Godoy (2006), Cunha (2006) Alves (2007a), Caseiro (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Alves (2007b), Horta (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2007), Pessoa (2007) e Lima (2009) destacam as principais causas por que muitos desses coordenadores não conseguem nortear o sentido pedagógico das suas ações.

Uma das razões apontada pelas pesquisas desses profissionais não conseguirem cumprir suas atribuições é em virtude da estrutura organizada, nas últimas décadas, pelas políticas neoliberais que orientam o sistema escolar.

Nesse sentido, requer dos coordenadores, especialmente o da escola pública, estar consciente de que o neoliberalismo é um instrumento da política hegemônica do mundo capitalista, e que essa se encontra a serviço do mercado. Esse fenômeno reforça a ideia de privatização dos sistemas educativos como a solução para as alegações de crise de eficiência, eficácia e produtividade.

Nesse caso, os coordenadores precisam valorizar ainda mais o seu papel e cumprir suas atribuições de forma crítica e, sobretudo, tê-las bem delineadas num projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam. Pois, quando há ausência de planejamento, somada a disfunções, incoerências, má formação, excesso de trabalho sem foco e descompromisso com o trabalho coletivo causam um impacto negativo na atuação desses profissionais.

Nesse contexto, como lembra Rossler (2000, p. 9), as ideias são originadas e

disseminadas e causam impactos muitas vezes destrutivos, pois elas instituem “uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que existe objetivamente posta na realidade”. Por conseguinte, justifica-se a necessidade de mais estudos e pesquisas para se compreender os principais obstáculos que ainda impedem esses profissionais de executarem com êxito suas funções.

Com base nas informações coletadas nas pesquisas, organizo um quadro-síntese (quadro 5- APÊNDICE A), catalogo o nome do autor, o ano de publicação, o título da pesquisa, a instituição, as principais funções desenvolvidas pelos coordenadores e outros aspectos observados acerca desse profissional. O objetivo é facilitar a visualização das principais funções exercidas ou não pelos coordenadores pedagógicos, tal como apontado pelos pesquisadores. Assim, as pesquisas que sugerem a formação continuada como a principal atribuição do coordenador pedagógico foram assinaladas com o signo ☺; e, as pesquisas assinaladas com ☺X indicam já haver trabalho com formação continuada, mas precisam ampliar esse trabalho.

A escolha por essa maneira de exposição é fundamental para se organizar, num primeiro momento, a apresentação geral dos dados. A partir desse levantamento, disposto no quadro 5 (APÊNDICE A) busco refletir sobre alguns caminhos para os coordenadores repensarem sua práxis, tendo-se por referência uma abordagem mais qualitativa. Para tanto, recorri a algumas citações das fontes pesquisadas, a fim de comprovar a veracidade das informações, cruzar os resultados obtidos e, assim, sistematizar as reflexões. Preocupei-me com a ordem temporal das fontes, pois almejava observar se houve evolução conceitual na trajetória profissional e histórica do coordenador pedagógico, já que parto dessas referências para compreender o papel do coordenador de área, conforme se verifica em Mato Grosso do Sul.

A partir dos dados sintetizados no quadro 5 (APÊNDICE A), é possível afirmar que os pesquisadores reconhecem, em seus trabalhos, a importância do papel do coordenador pedagógico¹⁰ para mediar os aspectos político-pedagógicos, principalmente na formação continuada dos professores.

Das nove pesquisas que abordam a **trajetória histórica e identidade do Coordenador**, evidencia-se a crescente importância dessa função no espaço escolar na convivência diária com tensões, conflitos, problemas diversos, os quais exigem habilidade,

¹⁰ Nesta tese, utiliza-se a denominação *Coordenador Pedagógico*, embora, em outros estados, utilizem-se nomeações diferentes para esse cargo, tais como: supervisor ou orientador educacionais, bem como professor coordenador.

competência e estudo constante para conseguir organizar de forma não autoritária o fazer pedagógico.

Nesse sentido, Souza (2002), ao analisar a trajetória histórica da educação brasileira desde o Brasil colônia à implantação da Lei de Diretrizes e Bases- LDBN nº 9394/96 vincula as ações do atual coordenador ao passado. Para tanto levou em consideração os acontecimentos de ordem política, econômica e cultural. Em seu trabalho, também destaca o coordenador pedagógico como o principal mediador na formação continuada do professor, pois considera que suas ações reflexivas expressam a relação dialética entre teoria e prática. A pesquisadora ressalta, ainda, os acontecimentos influentes na formação de professores e o desempenho da coordenação no âmbito escolar nos dias atuais.

Ademais, é no foco **formação continuada dos docentes** a maior incidência de pesquisas, uma vez que, das 37 (trinta e sete) selecionadas, 25 (vinte e cinco) discutem a relevância do papel do coordenador como formador de professores. Dentre elas destaco as de Araujo (2000), Christov (2001), Viann (2001), Souza (2002), Ramos (2002), Fernandes (2004), Godoy (2006), Cunha (2006), Zaccaro (2006), Alves (2007b), Calderaro (2007), Araujo (2007), Caseiro (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Rivas (2007), Horta (2007), Guimarães (2007), Medeiros (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Vituriano (2008), Antunes (2010). Esses pesquisadores, assim como eu - Miziara (2008)-, percebem nessa função formadora uma atividade que precisa ser priorizada no cotidiano da escola a partir de suas singularidades e necessidades, não obstante existam e sejam pontuadas as dificuldades encontradas pelos coordenadores para mediar esse processo.

No entanto, é justamente nas funções mediadoras e na formação continuada que os coordenadores deixam a desejar, visto que, no foco **desvio de função**, 15 (quinze) dos autores¹¹ consultados, registram que esses profissionais utilizam o tempo com trabalhos corriqueiros e sem foco.

Guimarães (2007), por exemplo, destaca o “desatino” dos coordenadores, que se veem atropelados com as mais diversas atividades e encargos: organização de improviso de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhar entrada e saída de alunos e professores, auxiliar a secretária e o diretor nas atividades burocráticas, organização de projetos para atender a comunidade (trânsito, campanha dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos com problemas disciplinares, organização do

¹¹ Araujo (2000); Soares (2005); Godoy (2006); Cunha (2006); Alves C (2007); Alves C L (2007); Cusinato (2007); Cassalete (2007); Alves N (2007); Horta (2007); Perina (2007); Duarte (2007); Vieira (2008); Pessoa (2008); Lima (2009)

lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao Conselho Tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais. Há, portanto, uma série de afazeres, vistos como obstáculos pela pesquisadora que impossibilitam ao coordenador pedagógico desempenhar com êxito suas atribuições.

Fernandes (2006, p. 26) afirma que o referido profissional não tem “um território próprio de atuação no ambiente escolar”. Ele sempre fica à disposição dos diretores e professores e exercem funções alheias ao seu papel prescrito. Contudo, questiono se há necessidade de mais um território na escola ou, se não seria melhor esse profissional estimular a junção desses territórios?

Também é evidenciado nessas pesquisas que, sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.

Conforme assinala anteriormente, em minha pesquisa de mestrado (MIZIARA, 2008), fiz um levantamento junto aos professores para verificar se é aceitável a coordenação pedagógica desviar a sua função em detrimento de outras atividades. Os professores sujeitos da referida pesquisa foram unânimes em afirmar que tais *desvios* não se justificam, pois o trabalho deles [coordenadores] fica a desejar, uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, ficam alheios às atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Além disso, nessa pesquisa assinalo o descontentamento dos professores em relação aos coordenadores cujas atuações são predominantemente voltadas à resolução de problemas de ordem disciplinar e deixam de atender às necessidades primordiais das atividades pedagógicas. Com tal procedimento a função da coordenação fica comprometida por se envolver, basicamente, com a questão disciplinar dos alunos.

Embora esse trabalho de combate à indisciplina e violência escolares faça parte das atribuições da coordenação pedagógica, a qual tem sua parcela de responsabilidade nos conflitos gerados na unidade escolar, sua preocupação maior não deveria ser apenas questão disciplinar; mas, sim, fomentar e articular situações para promover a integração dos alunos, professores e da comunidade na escola, em um processo formativo para todos os envolvidos.

A esse respeito, Horta (2007) questiona se o envolvimento da coordenação nessas tarefas consideradas por muitos pesquisadores como triviais e “desviantes”, tal como a colaboração em assuntos técnico-burocráticos, não seria, também, um imperativo inerente ao papel da coordenação e não é pertinente negá-las.

Dessa outra perspectiva, considera-se que tais atividades “corriqueiras” oferecem

possibilidades de tomada de consciência sobre como o processo pedagógico está se efetivando nos sistemas educacionais e, principalmente, no cotidiano escolar.

Todavia, de um modo geral, os desvios de tarefa do coordenador são inadmissíveis para a maioria dos pesquisadores, cujo propósito é o de redimensionar a função do coordenador para articular o trabalho coletivo na equipe pedagógica e considerá-lo o responsável pela formação continuada na escola, pois, o fato de conviver mais próximo com professores e alunos, “[...] num espaço concretamente delimitado pelas relações do cotidiano escolar, tem-se que a função precípua dele seja planejar, executar e validar as ações que viabilizem uma transformação efetiva da prática pedagógica no ambiente escolar” (ALVES, 2007, p. 39). Nessas condições, o coordenador pode ter uma atuação no sentido de aprimorar o fazer docente.

Outros pesquisadores consultados também apontam que o papel essencial do coordenador é [...] esmiuçar o ensino/aprendizagem e trabalhar com a formação continuada na escola (ANTUNES, 2010, p. 179). Já para Cassalete (2007, p. 85) é indispensável a presença do coordenador [...] para o desenvolvimento da formação continuada docente e que todas as ações propostas pela equipe escolar devam estar a serviço do processo pedagógico. Hota (2007, p. 146-147) que é dever do coordenador

[...] auxiliar os professores a modificar e inovar as suas práticas junto aos alunos, ajudando-os a refletir e aprender outras possibilidades de ensinar [...]. [...] um dos investimentos prioritários do papel do coordenador pedagógico é o de promover oportunidades para que o professor amplie o seu potencial de reflexão.

Diante dessas assertivas, requer-se dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas a fim de que superem a restrita função de apenas executar projetos e campanhas pontuais¹². Esses pulverizam e fragmentam os focos de atuação dos coordenadores, subtraem-lhes tempo para o desenvolvimento de ações mais sistematizadas no tocante à formação continuada, inclusive a deles próprios, e à articulação do Projeto Político Pedagógico. Essa questão do PPP é ressaltada por Alves (2007, p. 258) quando sublinha ser “[...] a Coordenação Pedagógica uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas [...]”.

Pelo exposto, entendo que esses pesquisadores não discordam de que as ações

¹² - Projetos e Campanhas lançados pelo MEC, Secretarias do Estado e Município sobre diversos assuntos: trânsito, saúde, preparação para olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, combate à dengue, projetos sobre datas comemorativas etc.

acrescentadas ou alheias à função dos coordenadores pedagógicos sejam uma constante em sua rotina. Essa situação, porém, provoca o estreitamento de tempo designado ao exercício de sua função *stricto sensu*, qual seja, promover a formação contínua dos professores para a (re)orientação do trabalho didático, no interesse da aprendizagem dos alunos.

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência da formação inicial dos coordenadores no que tange aos aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, ou seja, há um **divórcio entre teoria e prática**. Contraditoriamente, nesta revisão é evidenciada a abundância de pesquisas sobre a formação continuada oferecida aos coordenadores das mais variadas escolas e contextos do país¹³: Araújo (2000); Christov (2001); Vianna (2001); Castoldi (2001); Souza (2002); Fernandes (2004); SOARES (2005); Godoy (2006); Cunha (2006); Zaccaro (2006); Alves (2007a); Calderaro (2007); Alves (2007b); Cusinato (2007); Cassalete (2007); Alves (2007a); Rivas (2007); Horta (2007); Guimarães (2007); Medeiros (2007); Perina (2007); Duarte (2007); Fernandes (2007); Vieira (2008); Novaes (2008); Pessoa (2008); Palma (2008); Bertumes (2008); Vituriano (2008); Batista (2008); Garcia (2008); Miziara (2008); Lima (2009) e Antunes (2010).

Contudo, os efeitos advindos dessa formação são pouco evidentes, contraditórios ou restringem-se ao período de intervenção dos pesquisadores na realidade em que se processam as ações de formação continuada e desaparecem tão logo se encerram as pesquisas.

Nesse sentido, há um “divórcio” entre a produção acadêmica e a prática dos coordenadores, uma vez que os resultados dessas pesquisas parecem não ter a devida repercussão para transformar, de forma duradoura e contínua, as práticas cristalizadas e rotineiras.

O que se observa é a descrição de uma crescente tendência de se propor a formação continuada (que devemos afirmar é descontínua). A contradição dessa afirmação reside no fato de que essas formações refletem pouco na materialidade da ação pedagógica do próprio coordenador e, também, do professor e a tornam insuficiente para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, nos projetos de formação que partem de iniciativas dos coordenadores, para atender às necessidades e demandas dos professores, parece existir um

¹³ Observar no Apêndice A no foco “formação continuada dos docentes” o título das pesquisas e respectivas instituições que trazem informações sobre a formação e atuação dos coordenadores na formação continuada.

divórcio entre o dito e o realizado (a teoria e a práxis). Além disso, o uso simplista dos conceitos teóricos que poderiam iluminar a prática docente perpetua o bordão, - muito conveniente -, de que a teoria não dá respostas à prática. Há, portanto, um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação continuada e o que se vivencia na rotina escolar. Placco e Silva (2007, p. 26-27), apresentam a uma ideia a respeito dessa questão ao afirmarem que se

[...] entende por formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

As autoras arroladas não deixam dúvidas de que a formação continuada não se limita a momentos demarcados no tempo e no espaço, mas se concretiza enquanto movimento contínuo, das práticas instituídas às instituintes.

No que concerne às ações formadoras circunscritas a cursos, seminários ou palestras acentua-se a velha cisão entre teoria e prática docentes. Professores e coordenadores são postos em condições artificiais, em que, na maioria das vezes expõem suas experiências e dessa maneira mais contribuem do que recebem orientações/formações. Dessa forma não se envolvem numa situação de troca de experiências.

Fernandes (2007) alega haver tensões no processo de formação continuada desempenhado pela coordenação pedagógica. Nesse sentido, a autora aponta, nos trabalhos desenvolvidos junto aos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, a ocorrência de poucos estudos sobre o desenvolvimento de alunos com dificuldades e ritmo diferenciado de aprendizagem. Ressalta ainda essa pesquisadora, que há esporádicas reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana como formação e ausência de espaço adequado para a coordenação pedagógica desenvolver suas atividades/ações de educação continuada.

Notam-se no exposto por Fernandes (2007) algumas causas inócuas às ações formativas na escola, como por exemplo, a restrita compreensão teórica dessas propostas, as intermitências em sua realização. Ademais, a falta de espaço não apenas físico, mas também temporal, interfere na atuação desse segmento. Nesse aspecto, é evidente a falta de identidade do coordenador nas instituições escolares.

Percebe-se que a situação descrita é sintomática na maioria das escolas brasileiras. A discussão teórica ainda é entendida como uma exigência ocasional, mas não constitui

elemento catalisador da atuação pedagógica. Dessa maneira, os imperativos burocráticos e rotineiros se tornam obstáculos à dinâmica do trabalho do coordenador.

Por consequência, a atuação formadora do coordenador esvai-se, o que tolhe a retomada crítica do fazer pedagógico. No exemplo anterior, a coordenação não redireciona os professores e demais agentes educacionais à reflexão quanto aos objetivos a serem mantidos ou alterados, tampouco direciona novos estudos e avaliações a partir dos resultados obtidos. Dessa maneira, a formação continuada não avança para uma dimensão mais substancial e sistemática, o que desarticula a construção de uma gestão democrática.

Na mesma direção, Alves (2007a), ao investigar os impactos e as ressonâncias de uma formação destinada a 40 (quarenta) coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro, revela os resultados do seu trabalho de formação continuada desenvolvido junto a essas coordenadoras no período de 2002 a 2005. Segundo relato da pesquisadora, apesar de ações positivas suscitadas em sua práxis, “foram observados movimentos pouco representativos da mudança esperada em função dos conteúdos teóricos ressaltados durante os cursos [...]” (ALVES, 2007a, p. 278). As coordenadoras pedagógicas, ainda que abertas ao diálogo, bem como à problematização e à busca de sentido em suas práticas, não puderam se beneficiar *in totum* das ações formativas.

Com base nessas reflexões de Alves (2007a), observa-se que as coordenadoras pedagógicas, embora tenham vivenciado um significativo período de formação continuada, encontram dificuldades em estabelecer relações menos ingênuas entre prática e conceitos teóricos debatidos ao longo do curso. Como resultado, prevalece uma visão reducionista do processo pedagógico, assentado no esquema simplista de causa-consequência, que não consegue abarcar a complexidade do fenômeno educacional.

Já para a Pedagogia Histórica crítica, com base em Saviani (2008), a formação deve ser fundamentada em bases teóricas sólidas, pautada na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Essa é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão das múltiplas determinações e vinculações do trabalho educativo.

Ouso dizer, então, que as coordenadoras não se apropriaram adequadamente de uma visão teórica capaz de redimensionar seu fazer cotidiano. Assim, não se conscientizaram da inter-relação dos vários obstáculos que elas próprias elencam como causadores do fracasso das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo em que se isentam de responsabilidades pela má qualidade do processo educacional.

Para essa perspectiva teórica o entendimento crítico da função do coordenador se efetiva por meio de análise das mediações entre teoria e prática no desencadear da ação

pedagógica, especialmente no âmbito da gestão escolar. Conforme esclarece Rivas (2007, p. 102),

[...] os aspectos metodológicos predominantes na formação inicial do professor são insuficientes para a atuação do pedagogo no que se refere ao planejamento da educação, à administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc.

A insuficiência metodológica em saberes estratégicos para o exercício da coordenação das próprias atividades pedagógicas se reflete na atuação dos professores coordenadores, como atesta o relato de Alves (2007a). Observa-se um “efeito dominó”, posto que fragilidades na formação inicial leve a equívocos na formação continuada. Esse ciclo perverso continua afetando a qualidade do ensino ofertado aos alunos do sistema escolar brasileiro.

Nesse contexto, penso que a disseminação de cursos de formação continuada na tentativa de propiciar respostas imediatas aos coordenadores em exercício acaba por impregnar o eixo teórico com simplificações e modismos equivocados. Concordo com Alves (2007b, 226-227, grifos meus), quando afirma que, sentindo-se despreparados, alguns coordenadores empreendem uma auto formação continuada, o que caracteriza

[...] uma formação emergencial, sem eixo norteador, em que teorias distintas e antagônicas podem ser unificadas aleatoriamente, compondo um mosaico epistemológico que mais dificulta do que facilita a análise e compreensão da realidade. Nesse sentido, passa a ser consumida uma literatura nem sempre de caráter científico, mas com abordagem pragmática, do tipo manual, que se encontra facilmente disponível na internet ou revistas. Tal situação contribui para que a orientação do trabalho pedagógico na educação resvale no pragmatismo e os profissionais acabem reduzindo seu papel à execução de ‘projetos’ elaborados por outrem.

A falência das orientações “enlatadas” aos coordenadores reforça o discurso de que a teoria não soluciona os problemas educacionais sendo, portanto, desnecessária. Em outras palavras, o coordenador pedagógico tende a considerar que sua formação continuada pode prescindir de um referencial teórico sólido. Nessa perspectiva a prática é vista com maior “prestígio”. Validam essa tese as contribuições de Alves (2007b) ao elucidar que a aprendizagem da função ocorre a partir da experiência e com os desafios cotidianos.

A pesquisa revela, com nitidez, o perigoso hiato entre a teoria e a prática, “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano” (ALVES, 2007b, p. 228-229).

A inadequação dos cursos de formação continuada fortalece esse hiato, caso parta dos

pressupostos teóricos que ignoram a realidade concreta onde atuam os coordenadores e desconsiderem, *a priori*, a historicidade de suas funções e efetivas necessidades como profissionais envolvidos numa complexa dinâmica social.

Os conhecimentos obtidos em tais cursos provocam mudanças superficiais na práxis pedagógica dos sujeitos participantes. Sendo assim, pode-se dizer que “[...] não houve um impacto específico das propostas de formação continuada na prática dessas pessoas” (GARCIA, 2008, p. 147). O resultado é o encaminhamento teórico restrito subjacente à proposta das ações formativas, presas a uma racionalidade técnica, abstrata e fragmentada do contexto escolar e suas especificidades.

Por sua vez, Antunes (2010), critica a realidade constatada junto aos coordenadores pedagógicos de escolas paulistas do Ciclo I. Em três reuniões com os professores, essa autora observou o uso apenas de material teórico extraído da revista *Nova Escola*¹⁴.

Para a autora, em consequência da superficialidade desses estudos, não há avanços na proposição de um debate sobre a relação teoria e prática. A formação continuada não se restringe a leituras elementares, extraídas de manuais pedagógicos ou reportagens educacionais. O exposto revela o distanciamento do repertório acadêmico que, em tese, deve caracterizar o trabalho de formação continuada.

Nesse contexto, emerge uma reflexão espontaneísta da prática que se presta a especulações levianas e emotivas, alheias a qualquer sustentação científica, em vez de um aprofundamento sistemático das concepções teóricas. Ainda consoante Antunes (2010, p. 171), “essas reuniões pedagógicas revelaram uma descontinuidade no trabalho do coordenador pedagógico, muitos assuntos são discutidos ao mesmo tempo, os estudos e a crítica das teorias, que poderiam auxiliar no aprimoramento da prática do professor no ensino/aprendizagem, não acontecem”. Tais eventos formativos não superam a velha dicotomia entre teoria e prática.

Insisto nessas assertivas, visto que a atuação do coordenador é fomentar a percepção da unidade entre os saberes teóricos e práticos para a docência. Dado o exposto, ainda há conquistas pertinentes à formação continuada, a qual venha a ser pautada em material denso e não apenas em meros relatos de experiências.

Novamente remeto a Saviani (2008), para sublinhar a importância da reflexão filosófica, pois, essa possibilita ao coordenador pedagógico superar sua compreensão sobre a

¹⁴ Sobre a repercussão da revista *Nova Escola* nas práticas pedagógicas e sua hegemonia no meio escolar, bem como dados sobre sua origem, escopo e ideologia, o leitor poderá, entre outros trabalhos, conferir a dissertação de Bezerra (2012).

prática pedagógica concebida de forma simples, fragmentada, desarticulada, incoerente, orientada pelo senso comum.

Com afirmações não diferentes das de Savani, Placco (2005, p. 58-59) registra que o coordenador pedagógico ao planejar a formação do professor deve incluir o

[...] estudo e a crítica das teorias, deve nos levar a aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, mas, nesses estudos e críticas, deve permitir – e incentivar – o aparecimento de contradições entre aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas, deve gerar questionamentos nos valores crenças e dos professores, em geral dados como definidos e definitivos, deve gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência

Diante disso, fica claro que a reflexão filosófica é fundamental para se garantir um direcionamento emancipador e crítico às ações dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, faz-se necessário retomar a prática e avaliar suas possibilidades com as reais necessidades dos professores e dos alunos.

Guimarães (2007) assinala que os coordenadores pedagógicos investigados parecem desconhecer o verdadeiro sentido das relações dialógicas a serem buscadas na escola. Por certo, isso ocorre em função de lacunas teóricas provenientes da formação inicial e continuada. Afirma ainda, a pesquisadora que “longe de ser um diálogo superador das diferenças das ideias, de um diálogo conscientizador e crítico das práticas, nós presenciamos um diálogo ainda ingênuo [...]” (GUIMARÃES, 2007, p. 91).

Nessas circunstâncias, identifica mais um caso do divórcio aludido e exemplificado neste texto. Os coordenadores encontrariam dificuldades em mediar a formação continuada e articular uma ação transformadora, haja vista carecerem de subsídios teóricos para um ofício dessa natureza?

Enquanto persistirem as “receitas simplistas” de manuais didáticos e revistas, parece-me difícil superar tal situação. Por conseguinte, é preciso aproximar a escola de ações coletivas comprometidas com a dialogicidade e a leitura consciente da realidade.

Nessa direção, Guimarães (2007, p. 96) aponta que um dos caminhos para alterar esse cenário é “[...] o conhecimento da proposta de Freire para uma mediação dialógica, no sentido libertador, que só se efetiva no agir-refletir da e sobre a prática. E para isso, é preciso uma formação que apresente Paulo Freire e a sua Pedagogia do diálogo aos coordenadores”. Por certo, outras exigências conceituais se fazem necessárias para sintetizar a teoria e prática dos coordenadores.

No tocante ao foco **articular o Projeto Político Pedagógico - PPP e mediar à práxis**

pedagógica os pesquisadores sublinham que esse é outro bom caminho para os coordenadores transformarem o cenário da escola.

Nessa direção 19 (dezenove) pesquisas apontam para a importância de os coordenadores motivarem a participação coletiva da equipe pedagógica na elaboração e no estudo desse documento escolar. Contudo, nem sempre o coordenador faz do PPP um instrumento permanente para estudos teóricos articulados à prática. Como se percebe pelas palavras de Fernandes (2007, p. 71, grifos meus), em uma citação extensa, mas pertinente aos objetivos desta revisão, fica claro que

[...] na escola pesquisada, implantaram-se ações de educação continuada no espaço e tempo da coordenação pedagógica que possibilitaram debates acerca da dinâmica do dia-a-dia da escola e da prática pedagógica [...]. No entanto, o projeto político-pedagógico passou por um planejamento coletivo inicial, na semana pedagógica e em uma reunião pedagógica geral, para as primeiras definições do projeto, mas, no decorrer do semestre, não foi retomada a sua sistematização e ampliação em torno de outros aspectos como, por exemplo, a avaliação do desenvolvimento dos alunos e a concepção de currículo. [...] A implementação coletiva do projeto político-pedagógico, na escola pesquisada, seria uma ação de educação continuada, a ser vivenciada por todos e com forte peso na formação dos profissionais da escola.

Se, por um lado, as pesquisas evidenciam a deficiência da formação inicial e contínua dos coordenadores, o que os deixa fragilizados para exercerem a função de articuladores do projeto político da escola, bem como, mediar a formação dos professores, por outro lado, seis pesquisadores¹⁵ destacam a necessidade de repensar os **critérios de admissão a esse cargo**, de modo que, no exercício da profissão, os coordenadores pedagógicos adquiram maior estabilidade no desenvolvimento de seus trabalhos e, simultaneamente, evitem-se situações de descontinuidade das atividades; aspecto que, como se verá, está em flagrante contradição com o regime de trabalho dos coordenadores de área no Estado de Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista das pesquisas analisadas, o acesso ao cargo por concurso público coloca-se, ainda, como a opção mais vantajosa, já que, como aponta Vieira (2008, p. 155), “segundo os supervisores e demais agentes escolares pesquisados, os concursos são necessários e precisam continuar, pois representam uma conquista que precisa ser preservada”.

Nas palavras do autor supracitado (2008, p. 155), o concurso é, portanto, “[...] a forma mais justa de provê-los [os cargos de professor, de coordenador pedagógico, de diretor e de supervisor escolar] no serviço público”, embora, nesse processo, seja preciso ter em vista que “[...] as datas de realização desses concursos, bem como o ingresso precisam ser planejados

¹⁵ Fernandes (2004), Cusinato (2007), Vieira (2008), Bertumes (2008), Batista (2008) e Lima (2009)

de modo a se evitar as constantes alterações no quadro da educação [...]” (VIEIRA, 2008, p. 155).

Na atual conjuntura, talvez essa seja uma das possibilidades mais objetivas de se afirmar a identidade dos coordenadores e supervisores pedagógicos, porque representa a oportunidade para a emergência de uma autoconstituição identitária, que leve em conta o respaldo legal e a inter-relação com os demais atores educacionais. No entanto, isso não é, por si mesmo, garantia de sucesso. Faz-se imprescindível, em qualquer situação considerada, o apoio de estudos bem direcionados. Do contrário, esses profissionais continuarão devorados pelo imediatismo de uma práxis utilitária¹⁶ e fetichizada do cotidiano (KOSIK, 2002), sem que lhes sobre tempo para articular, implementar e avaliar o Projeto Político Pedagógico.

1.3 Possibilidades de ações apontadas pelos pesquisadores

Dentre as questões mais enfatizadas, a formação continuada em serviço é, reiteradamente, valorizada nas pesquisas analisadas. Nesse sentido, os pesquisadores apontam o *coordenador pedagógico* como o principal mediador do coletivo docente, uma vez que articula os processos de formação. Para tanto, é fundamental uma visão crítica acerca da realidade em suas múltiplas dimensões, considerando os diversos fatores incidentes sobre a práxis pedagógica. Araujo (2000), por exemplo, identifica e analisa os significados da educação continuada no espaço/tempo escolares. Dentre as possibilidades elencadas pelo pesquisador, está a necessidade de se entendê-la como “[...] processo construído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve” (ARAUJO, 2000, p. 34).

Vianna (2001) faz menção a alguns dos princípios do trabalho pedagógico que cooperam para se refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos. A autora também dá preferência à escola como o principal *lócus* da formação do professor reflexivo, “onde seus saberes adquiridos na prática, nas reflexões são o ponto de partida e reformulações da sua prática em sala” (VIANNA, 2001, p. 32).

Esse professor é considerado como intelectual, cuja prática educativa precisa estar voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nessa pesquisa, ela ressalta algumas competências relacionadas ao papel do Coordenador

¹⁶ Segundo Kosik a *práxis* utilitária se vale do pensamento acrítico, do senso comum, que não alcança a compreensão acerca do modo de ser das coisas. Na *práxis* utilitária os homens não conseguem criar e atribuir sentido ao mundo e às coisas que nele estão- eles encontram as coisas prontas e acabadas e não agem por si mesmos, mas movidos por interesses alheios.

Pedagógico e do fazer docente.

Outro aspecto de destaque apontado como possibilidade de ações nessas pesquisas, como salienta Soares (2005), é a importância de o coordenador pedagógico ouvir os atores internos e externos da comunidade escolar para estabelecer boas parcerias. Nesse sentido, o autor ressalta ser a mediação a base do trabalho do coordenador pedagógico, porque lhe possibilita aprender e ensinar com base no conhecimento da sua realidade e dos demais sujeitos envolvidos.

Em uma ampliação das ideias de Soares (2005), isso implica ter a sensibilidade para aprender ouvir e mediar os atores da escola, a fim de que o tempo vivido seja de discussões fecundas e todos possam manifestar-se e “vivê-lo como um tempo pedagógico” (SOARES, 2005, p.37). Para tanto, ouvir os envolvidos na comunidade escolar requer organização do tempo e do espaço para a garantia da gestão democrática. Por isso, o pesquisador utiliza a metáfora do Coordenador Pedagógico como um “Maestro de Orquestra”, o que pode ser visto já no título do seu trabalho, denominado *Coordenação Pedagógica: ato de maestria*.

As pesquisadoras Godoy (2006) e Palma (2007) comungam dessa mesma concepção sobre as atribuições dos coordenadores. Elas sinalizam como o coordenador pedagógico pode exercer sua função mediadora com os docentes a fim de que atuem em consonância com o projeto pedagógico da escola. Para atingir tal propósito, Godoy (2006) afirma ser relevante ao coordenador estudar não só as suas múltiplas atribuições, mas também conhecer a histórica da sua profissão, com o propósito de entender a origem e a trajetória dos fazeres dos coordenadores pedagógicos atuais. Em outras palavras, é fundamental compreender o “fazer” e o “ser” que implicam nos conflitos a serem superados.

Na mesma linha de raciocínio, Palma (2007) aborda a ação mediadora da supervisão escolar e defende a ruptura de práticas tradicionais a partir de uma reorganização do tempo e do espaço escolares. Para ela, o coordenador, enquanto mediador, precisa de novos olhares, visto que a formação desses profissionais é marcada, em sua maioria, por “traços ditatoriais, com fortes tendências instrucionais e de controle, dicotomizando a teoria e a prática, prevalecendo o tecnicismo na educação” (PALMA, 2007, p. 100). Nesse sentido, é importante que coordenadores problematizem o alcance de sua atuação, bem como as intenções das políticas educativas, com uma visão crítica em relação aos fenômenos determinantes de sua ação, porquanto atuam em uma escola, que, por sua vez, é parte integrante de um contexto social mais amplo, isto é, a própria sociedade brasileira.

As práticas formativas contra-hegemônicas tornam-se, na concepção de Palma (2007), um bom caminho para se romper com a lógica alienante da racionalidade técnica imposta pela

sociedade hegemônica. Por conseguinte, a leitura do trabalho dessa pesquisadora é imprescindível aos coordenadores que têm delineado, em seus objetivos, o trabalho pela democratização da sociedade. Todavia, a consecução de tais objetivos passa pela luta constante contra os cursos de formação continuada que, promovidos por grandes empresas privadas do setor educacional ou mesmo por sistemas públicos de ensino, visam apenas a obter “dividendos” ou ganhos na “produtividade” do ensino ofertado, em desrespeito às experiências profissionais e pessoais daqueles atores diretamente implicados com a práxis pedagógica.

Daí que, para Garcia (2008), é preciso realizar cursos de fato provocadores de significativas mudanças na prática docente, o que só pode ocorrer quando todos os envolvidos no processo educacional puderem (re)construir os sentidos e significados de seu trabalho, de uma perspectiva dialógica e emancipadora. Com efeito, o trabalho do coordenador pedagógico “[...] é precipuamente político, está a serviço das políticas públicas educacionais” (PERINA, 2007, p. 135).

Assim, esses pesquisadores e os demais, relacionados no quadro 5 (APÊNDICE A), discutem a formação docente nos momentos de trabalho coletivo, especialmente sob a articulação dos coordenadores, professor coordenador ou supervisores pedagógicos, no contexto escolar.

A coordenação é reconhecida como a principal instância formadora de professores, caracterizada em suas possibilidades e dificuldades na organização das mais diversas dinâmicas formativas. Além disso, pode-se notar que a maioria dos autores analisados conclui suas investigações explicitando a compreensão dos coordenadores¹⁷ sobre seu papel precípuo de formadores, interlocutores e mediadores da organização do trabalho docente coletivo.

Mesmo quando lhes faltam, para a plenitude de sua atuação profissional e identitária, tempo e/ou conhecimento sistematizado acerca das teorias pedagógicas, tal como explicita Christov (2001, p. 53) em sua pesquisa, os saberes necessários ao coordenador pedagógico no cotidiano das escolas estão assim definidos:

Saberes associados ao campo das teorias pedagógicas – dizem respeito a teorias educacionais mais amplas e de ensino em particular. Constituem saberes que são trabalhados na formação inicial ou continuada e que têm origem predominantemente em pesquisas nas áreas de Didática, Psicologia, Psicologia da Educação, Política Educacional, Filosofia, Sociologia e História da Educação;
Saberes interpessoais – podem ser identificados com o âmbito da Psicologia e dizem respeito às relações de convivência na escola onde é necessário saber relacionar,

¹⁷ Percebe-se pelas pesquisas consultadas que a maioria dos coordenadores são do sexo feminino.

dialogar, constituindo-se habilidade essencial para garantir a comunicação entre a coordenação e o corpo docente;
 Saber fazer a coordenação pedagógica – diz respeito à prática da coordenação propriamente dita que reúne saberes associados pelos coordenadores à prática da coordenação e que coincide com os compromissos estipulados oficialmente para os coordenadores pedagógicos.

Para Castoldi (2001), as supervisoras constroem seus saberes por meio de suas experiências, quando estabelecem intercâmbio entre a construção de conhecimentos e as atividades práticas do seu ofício, bem como mediante as inter-relações dos sujeitos do contexto social da comunidade escolar. Ainda segundo a autora, as transformações por que passam a escola possibilitam compreendê-la não como uma organização burocrática, direcionada somente ao atendimento das necessidades de mercado, mas, sobretudo, como instituição sócio-cultural e humana, em que seus atores são fundamentais nas decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Nessa abordagem, o coordenador pode tornar-se um articulador efetivo na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP e desencadear uma ação que sobrepuje o tecnicismo, rumo à gestão democrática. Tal como assegura a pesquisadora, a constituição identitária desse profissional se dá de forma contínua e dinâmica, por meio das múltiplas relações, inclusive de sua experiência profissional.

Ramos (2002, p. 7, grifo meu) busca compreender quem é o coordenador atuante nas escolas municipais da cidade de Novo Hamburgo e, nessa tarefa, desvela os saberes que orientam as suas práticas, sintetizados da seguinte maneira:

- É possível aprender e construir saberes no decorrer do fazer profissional, ainda que nesse fazer esteja imbricada uma sólida formação acadêmica que, certamente, garante uma boa parcela de contribuição ao processo.
- A Coordenação Pedagógica é, antes de qualquer coisa, um espaço privilegiado de aprendizagem àquele que acredita e faz uso dos saberes da prática com reflexão e sabedoria.
- O coordenador pedagógico é aquele profissional que favorece a organização do processo pedagógico da escola com atitude crítica e reflexiva e que faz uso dos saberes provenientes da experiência profissional, pessoal e de sua formação acadêmica, independentemente de sua natureza, para mediar as relações entre o aprender e o ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordenam o fazer, o saber e o aprender.
- A Coordenação Pedagógica de uma escola deve fugir do modelo organizacional cuja autoridade e poder se estabelecem como relações verticais de dominação, responsável pela definição de quem pode mandar e de quem deve obedecer.
- O coordenador precisa buscar formas de atrair os professores ao envolvimento e comprometimento com o seu trabalho. A chave para tal é a participação significativa que une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utilizando-se do conhecimento e da experiência desse grupo para a resolução de problemas de trabalho e criando uma agenda a partir da qual os profissionais são capazes de organizar seu trabalho, de forma autônoma.

A partir desses saberes, e do seu conhecimento teórico, é possível ao coordenador desenvolver seu ofício de forma mais articulada e orgânica, com o intuito de criar novas possibilidades para o fazer docente, sem limitar suas funções em assessorar o diretor ou a secretaria, nem tornar-se um “fiscal” permanente no controle da disciplina de alunos e funcionários relapsos.

Além disso, não deve ficar somente à disposição dos professores para fornecer atividades consideradas “infalíveis” e paliativas, capazes de solucionar problemas imediatos. Ao contrário, compete-lhe agir como um profissional politicamente autônomo, habilitado a participar da construção social da sua profissionalidade, de forma a articular o processo do fazer e do aprender, caracterizando a Coordenação Pedagógica como “prática reflexiva e propositiva” (RAMOS, 2002, p. 8).

Nessa direção, os trabalhos aqui mencionados contribuem para se delinear o foco desta pesquisa conforme mencionado anteriormente, reiterando a necessidade de um referencial crítico e dialógico em educação, pois a exposição desses dados suscita a necessidade de se analisarem os novos elementos e as novas configurações do cotidiano das escolas de Mato Grosso do Sul, à medida que se introduz a figura do coordenador de área.

Com base em Gramsci (1982), ousa dizer que requer desse coordenador de área ter consciência de seu papel enquanto um intelectual orgânico para conseguir organizar autonomamente as atividades pedagógicas aos alunos, pais professores, funcionários, enfim toda comunidade em geral para que esses possam ter seus direitos de desfrutar de uma escola democrática/unitária.

Nesse sentido, Gramsci alerta que a escola possui outras funções além do seu papel de condicionadora ou reprodutora das ideologias da classe dominante. Assim, segundo esse autor, a escola precisa se constituir em espaço de luta e [...] entrar no compasso da revolução social, refletindo, em todos os organismos, emprestando um novo conteúdo e não apenas transmitindo “cultura” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Ainda consoante a Gramsci (1982, p. 49), deve ser criado um único modelo de escola a qual tem a incumbência de possibilitar a todos os homens o acesso ao saber, tornando-os intelectuais capazes de estudar, de pensar, de dirigir ou “de controlar quem dirige”.

Assim, à luz das proposições teóricas comprometidas com a transformação das práticas educacionais, o *Programa Além das Palavras* reclama estudos detalhados para ser confrontado com o atual contexto das políticas educacionais implantadas pelo Governo do Estado sem perder de vista a sintonia dessas medidas com as demandas da sociedade

capitalista hodierna, marcada pela reestruturação produtiva e pela lógica das competências, do neoliberalismo e da “qualidade total”, aspectos que têm forjado políticas autoritárias, embora se alardeie a ideia de um Estado mais flexível e democrático.

O *Além das Palavras* é um reflexo desse quadro, porquanto sua concepção e execução nas escolas têm ocorrido de forma impositiva, sem consulta prévia aos diretores, professores e coordenadores. Nessas circunstâncias, inquieta também o fato de se adotar, como critério para a escolha dos coordenadores do programa, que trabalham por área, a convocação de professores licenciados em Língua Portuguesa e de Matemática, em vez de se delegar tais prerrogativas a docentes já efetivos, que poderiam assumir essa função. Ou então, lançar um concurso público.

Nesse contexto, em Mato Grosso do Sul, tem se questionado se a convocação temporária de coordenadores de área não provocaria, em última instância, uma descontinuidade indesejável na prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores caso esses coordenadores tenham seus contratos não renovados ou venha a se extinguir definitivamente o programa.

É justamente no bojo dessas tensões e contradições que se insere esta tese, procurando desvelar limites, possibilidades e conflitos decorrentes da atuação do coordenador de área no *Programa Além das Palavras*, particularmente na alfabetização das crianças pelo método fônico.

1.4 Objetivos e procedimentos metodológicos utilizados na elaboração da tese

Imbuída das considerações teóricas e da revisão das pesquisas realizadas sobre a função dos coordenadores, consciente de que a coordenação pedagógica pode ser, portanto, uma das instâncias transformadoras na escola, busco, nessa pesquisa, respostas relativas à atuação do coordenador de área de Língua Portuguesa do *Programa Além das Palavras*. Conforme ressaltado anteriormente, o governo, por meio desse programa, revigora o método fônico na expectativa de impulsionar a melhoria da qualidade da alfabetização dos estudantes sul-mato-grossenses e, por consequência, atingir resultados mais satisfatórios no cômputo do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Sabe-se que a etapa inicial do Ensino Fundamental, sobretudo o primeiro e o segundo anos, são primordiais para o desenvolvimento cognitivo dos educandos e, por isso, torna-se imprescindível aos docentes conhecimentos teóricos e práticos específicos para desenvolver a

“tecnologia da escrita” e “letramento” (SOARES, 2009) de seus alunos.

Diante dessa difícil tarefa que é o processo de alfabetização, acrescida, agora, com o retorno do método fônico em Mato Grosso do Sul, o coordenador de área de Língua Portuguesa emerge como alguém incumbido de introduzir e acompanhar nas escolas estaduais a formação do professor em relação a esse método.

Daí a importância das competências política, técnica e teórica desses coordenadores, pois, segundo Saviani (2008, p. 107)

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática [...] (grifos meus)

Ao considerar a importância da experiência prática e teórica para mediar a formação em serviço aos professores alfabetizadores, essa constitui um desafio aos coordenadores de área, uma vez que a maioria desses profissionais contratados pela SED/MS não apresenta experiência na área e nem formação em Pedagogia.

Dessa forma, este trabalho investiga a seguinte **problemática**: quais os caminhos vislumbrados para a práxis do coordenador de área no *Programa Além das Palavras* no que concerne à alfabetização? Ele consegue ser um profissional capaz de auxiliar de fato os professores da escola em suas dificuldades para ensinar os alunos a ler e escrever? Ou é apenas mais um braço da direção para atender outras demandas da escola, principalmente em tempos de busca por índice e resultados de avaliações produzidas pela política educacional?

Em relação a esses questionamentos submeti à prova a **hipótese** de que a ausência dos conhecimentos teórico e prático dificulta ao coordenador de área de Língua Portuguesa do *Programa Além das Palavras* desvencilhar-se das atividades de caráter burocrático e trivial e o impede de atingir de maneira autônoma os patamares político e pedagógico de seu trabalho em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio do método fônico.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como **objetivo geral** estudar a função do coordenador de área de Língua Portuguesa no Programa Além das Palavras, com vistas a

entender os desdobramentos dessa iniciativa, recém-implantada pelo governo estadual de MS, nas esferas ideológica, política e pedagógica, retomando-se aspectos históricos da realidade investigada. A intenção, ao final, é pensar possibilidades que direcionem trabalho dos coordenadores no cotidiano escolar, em bases mais democráticas.

Já os **objetivos específicos** da investigação foram delineados da seguinte forma:

- Descrever os aspectos históricos, políticos e metodológicos nas propostas sul-mato-grossenses de alfabetização (1977 – 2013).
- Explicitar antecedentes históricos, marcos e diretrizes legais do Programa *Além das Palavras* e caracterizar a concepção pedagógica expressa nas leis e resoluções que o implementam no Estado de Mato Grosso do Sul;
- Descrever e conceituar o método fônico, adotado como método para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul pelo Programa *Além das Palavras*;
- Analisar o papel do coordenador de área de Língua Portuguesa no Programa *Além das Palavras*, em relação à alfabetização das crianças pelo método fônico a partir do material didático do Instituto Alfa e Beto (IAB).

Em função do tema e das questões a ele referentes recorri a pesquisa qualitativa, haja vista pautar-me na análise crítico-interpretativa de documentos, produções bibliográficas e material didático utilizados no *Programa Além das Palavras*.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em várias etapas. Num primeiro momento, preocupei selecionar a documentação oficial do *Além das Palavras* com o propósito de conhecer a trajetória de implantação, objetivos e procedimentos do referido programa.

Nessa leitura atenta, foquei mais no que me interessava – as atribuições do coordenador de Área de Língua Portuguesa. Num segundo momento, fiz uso de entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professoras aposentadas que foram enquadradas no quadro permanente dos servidores de MS, em 1979, como Especialistas de Educação na função de supervisão escolar e como alfabetizadoras; oito professoras atuantes na rede estadual e seis coordenadoras de área de Língua Portuguesa das escolas estaduais do município de Paranaíba/MS.

O critério para escolha das oito professoras em pleno exercício foi o seguinte: 1) possuir no mínimo 10 anos de experiência como alfabetizadora; 2) ter trabalhado com

métodos de alfabetização diferentes do fônico; 3) atuar como alfabetizadora em MS desde a implantação do *Programa Além das Palavras*.

O critério estabelecido – tempo de experiência como alfabetizadora – é pelo fato dessas educadoras já terem vivenciados outros programas educacionais ocorridos no Estado. Quanto à escolha de professoras de diferentes épocas – supervisora e alfabetizadoras aposentadas – justifica-se pelo interesse de compreender a trajetória educacional em Mato Grosso do Sul no que concerne às mudanças de métodos de alfabetização e políticas relacionadas à alfabetização desde a divisão do Estado de Mato Grosso.

Ressalto, entretanto, que o objetivo aqui não é elaborar uma retrospectiva da história política, social e econômica do Estado, mas compreender as suas influências no processo educacional, sobretudo no que se refere à alfabetização. E, a partir dessa compreensão, elaborar uma síntese de alguns aspectos da evolução dos processos de alfabetização.

Lüdke e André (2003, p. 33-34) destacam que, para a coleta de dados, a partir de uma entrevista semiestruturada, é importante ter afinidade com os sujeitos entrevistados a fim de estabelecer uma

[...] relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente em entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Cônsua dessa orientação realizei os encontros com as Especialistas em Educação, professoras e coordenadoras aposentadas em suas próprias residências em horário por elas determinados. Todas sublinharam o interesse em colaborar com a presente investigação e se sentiram valorizadas ao serem entrevistadas.

Quanto às entrevistas com as coordenadoras de área, a princípio, essas ocorreram em uma escola estadual, em reunião previamente agendada. Compareceram ao encontro apenas três coordenadoras de área de Língua Portuguesa. Na ocasião, sugeri a elas que a entrevista fosse filmada por duas razões distintas: interessava-me registrar tal atividade para repassar a um grupo de professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, do qual também faço parte, e cuja pesquisa versa sobre educação e currículo.

A segunda razão é porque essa seria uma maneira mais rápida e segura para me apropriar das diversas informações que as coordenadoras passariam sobre o material utilizado no programa, suas agendas de trabalho, a relação delas com os professores e as atribuições

advindas da SED/MS, entre outros aspectos que poderiam ressaltar livremente.

De fato, como sublinha Ludke e André (2003, p.37), o ato de registrar no decorrer da “entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever”. Ademais, apenas o registro escrito não capta as “expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura”.

Realizada a transcrição da filmagem, passei a analisar os dados por meio de leitura detalhada do respectivo material transcrito. No decorrer dessa etapa, sempre que necessário, revia a filmagem para retomar algumas cenas em que elas conceituam o método fônico, a política adotada pelo governo, a rotina de trabalho.

Além disso, senti a necessidade de entrevistar individualmente com as coordenadoras de área para complementar algumas informações, sobretudo no tocante a implantação do programa, ao material didático e do método fônico.

A análise das entrevistas com as coordenadoras de área e a observação empírica contribuíram para orientar a elaboração de um questionário aplicado a oito professoras que atuam sob a orientação das respectivas coordenadoras de área, sendo uma de cada escola estadual do município eleito. Com esse questionário, visava complementar algumas informações que ainda se faziam necessárias à compreensão das concepções teóricas e práticas em relação aos procedimentos/orientações, planejamento e o uso do método fônico.

No tocante à análise documental, sobretudo as legislações possibilitaram aprofundamento em relação à função dos coordenadores de área e pedagógicos. Quanto aos aspectos relacionados ao material didático do Instituto Alfa e Beto adotado pelo *Programa Além das Palavras* foram analisadas as concepções de alfabetização, orientações/procedimentos didático-pedagógicos e atividades.

Recorro uma vez mais a Ludke e André (2003, p. 38), para registrar que “[...] a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas [...]”. Ainda, segundo essas autoras, são considerados documentos materiais escritos utilizados como fonte de orientações “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE E ANDRÉ, 2003, p. 38).

Assim sendo, a partir dos dados coletados e por meio da análise documental, foi possível elaborar quatro focos de análise: 1) as concepções das coordenadoras de área sobre a implantação do *Programa Além das Palavras*; 2) a avaliação do *Programa Além das*

Palavras pelas coordenadoras; 3) as tensões com os professores; 4) a concepção de alfabetização e do método fônico.

Com tais procedimentos teórico-metodológicos, pretendi, sobretudo, focalizar a atenção no “fazer e no pensar” do coordenador de área do Programa *Além das Palavras*, analisando a concepção das coordenadoras de área de Língua Portuguesa acerca do método fônico, bem como a sua compreensão do próprio programa em que atuam.

E, com o objetivo de sistematizar e dar forma e conteúdo a essa investigação, estruturei a pesquisa em quatro sessões, acrescentando ou esclarecendo, quando necessário, maiores detalhes sobre os procedimentos metodológicos empregados.

Quanto ao enfoque teórico adotado parte-se das teorias críticas da educação e das considerações filosóficas de autores como Gramsci, (1982), Vygotsky (1991), Saviani (2007, 2008, 2009, 2011, 2012), Frigotto (2001, 2003, 2006, 2009), Gentili (2009), Mészáros (2010), Antunes (2011), Freitas (1995), Duarte (2001, 2010, 2011), Alves (1996, 2004), Cagliari (2009), Soares (1988, 2001, 2002, 2003, 2009, 2012), Mortatti (2008) Monteiro & Ribeiro (2011) dentre outros.

A seleção desses autores foi devido à pretensão de, a partir da compreensão do pensamento deles, analisar se o modelo de coordenação de área implantado em MS auxilia na construção de uma educação crítico-transformadora. Tal intenção é pelo fato de entender que esses autores, de uma maneira geral, percebem de forma análoga o caráter histórico das relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Dessa compreensão histórica, eles veem a filosofia da práxis como instrumento fundamental ao desenvolvimento integral de todas as potencialidades da classe trabalhadora, de modo que esta conquiste uma formação humana de caráter omnilateral, mesmo sabendo que isto não é possível dentro do sistema de produção capitalista.

O método utilizado na pesquisa é o chamado método dialético materialista. Nesse sentido, busquei compreender as contradições que contribuem para compor a função do coordenador de área, quais sejam as determinações das políticas internacionais e nacionais, os documentos legais, o contexto histórico, político, ideológico, as pesquisas levantadas e analisadas, as entrevistas (a fala dos sujeitos), o material didático, enfim, todas essas partes que compõem o todo, que é o papel do coordenador de área.

Assim, como ressalta Chauí (2010) ao falar sobre o método dialético materialista, procurei levantar elementos materiais, históricos que contribuem para interpretar, compreender e representar para si o que ocorre nas condições materiais de produção e reprodução da existência deste cargo criado para garantir a efetivação do *Programa Além das*

Palavras.

Neste sentido, considero que são as condições históricas que produzem as ideias, ou seja, ao analisar o problema em questão, tenho em mente que as mudanças históricas são determinadas pelas modificações nas condições materiais e na divisão do trabalho produtivo e, além disso, a consciência humana é condicionada a pensar as ideias o que pensa devido as condições históricas estabelecidas pela sociedade (CHAUI, 2010).

Portanto, esta pesquisa não focará em dados quantitativos, mas sim, em análise crítica a partir dos documentos e informações coletadas por meio de observações nas escolas investigadas e, sobretudo, das respostas oriundas nas entrevistas e questionários aplicados. Nesse sentido, analisei esses dados a partir de suas contradições com o objetivo de sistematizar, dar forma e conteúdo ao texto organizando-o em quatro sessões.

Na segunda sessão intitulada *A Reforma do Estado no contexto neoliberal e suas consequências para a Política Educacional no Brasil*, analisei os antecedentes da política implantada em Mato Grosso do Sul. Nessa abrangência, busquei compreender as implicações da Conferência Mundial de Educação para Todos e suas consequências às políticas educacionais nos países em desenvolvimento com alto índice de analfabetismo. Para tanto, procurei contextualizar também o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado no segundo governo Luiz Inácio da Lula da Silva (2007-2010) com o intuito de impulsionar a qualidade de ensino.

Na terceira sessão *Política de Governos e as Propostas de Alfabetização em Mato Grosso do Sul: Do Barquinho Amarelo ao Programa Além das Palavras (1979-2013)*, apresento uma síntese da educação pública no Estado de MS desde a sua criação em 1979, com especial destaque aos projetos voltados à alfabetização.

Para tanto, evidencio, de forma sucinta, aspectos da trajetória histórica da origem do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, a partir da divisão de Mato Grosso, ressaltando as razões ideológicas que instigaram os governantes a criarem mais uma unidade federativa no Brasil. Nesse percurso, de forma breve, apresento um retrospecto das administrações estaduais que precederam o governo André Puccinelli. Finalizo a sessão com reflexões inerentes às políticas educacionais adotadas pelos governos no período de 1979 a 2012. Nesse sentido, resalto que as primeiras propostas e orientações metodológicas para a alfabetização em MS recorreram ao método analítico e ao uso do pré-livro “Barquinho Amarelo” de Ieda Dias da Silva.

Na quarta sessão *O Programa Além das Palavras: o que revelam e ocultam as palavras* realizo uma descrição sobre o referido programa, priorizando os marcos legais de

sua implementação e a discussão sobre as funções atribuídas aos coordenadores de área. E, a partir dos focos que emergiram do campo empírico, ou seja, as concepções das coordenadoras de área sobre a implantação do *Programa Além das Palavras*, a avaliação do *Programa Além das Palavras pelas coordenadoras de área*, as tensões com os professores e, as concepções das coordenadoras de Língua Portuguesa acerca do conceito de alfabetização e método fônico; Para tanto, realizo a análise das falas das coordenadoras e professoras entrevistadas e relaciono-as com as teorias consultadas.

Nas considerações finais, retomo, de forma breve, a trajetória percorrida nesta investigação e apresento os principais resultados provenientes da análise de dados por meio do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. Com isso, espero contribuir com o debate a respeito da atuação dos coordenadores de área para o processo de alfabetização na perspectiva da humanização.

2 A REFORMA DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Esta sessão tem por objetivo descrever alguns aspectos antecedentes da política implantada em Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, procurei compreender os objetivos e implicações da Conferência Mundial de Educação para Todos e suas consequências às políticas educacionais nos países em desenvolvimento com alto índice de analfabetismo. Nesse contexto foi lançado, no segundo governo Luiz Inácio da Lula da Silva (2007-2010), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o intuito de impulsionar a qualidade de ensino.

A preocupação com a melhoria da qualidade da educação não é pauta apenas na agenda político-pedagógica brasileira, tampouco uma particularidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Esse tema tem recebido ênfase nas políticas educacionais desde a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, ganhando ainda mais repercussão no começo deste século, nos anos 2000.

Já naquela ocasião, os organismos¹⁸ internacionais tinham como meta lançar amplo programa educacional para ser aplicado em países com altos índices de analfabetismo¹⁹, numa tentativa de assegurar uma educação capaz de prover as necessidades essenciais da aprendizagem dos alunos. Nessa direção, os Estados envolvidos na referida conferência aprovaram a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, cujo documento descreve no parágrafo 1º de seu artigo 1a preocupação em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das

¹⁸ FMI – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (oficialmente chamado de Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento– BIRD), UNESCO (Organização das Nações Unidas de apoio à Educação, Ciência e Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

¹⁹ Os países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) conhecidos como “E 9”. (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2003, p. 57).

necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (UNESCO, 1990, s/d)

Desta forma, inicia-se nos países participantes da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, o movimento para atender às necessidades educacionais das crianças, jovens e adultos com o objetivo de eliminar o analfabetismo.

Embora, a educação “[...] não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” (UNESCO, 1990, s/p) da humanidade. Igualmente, ela, se bem apropriada, pode auxiliar na construção de um “[...] mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, s/p).

Para tanto, segundo o prescrito na declaração, trabalhar em prol das necessidades basilares da aprendizagem requer ampliar o compromisso com a educação básica e, sobretudo ter uma visão abrangente do contexto sócio educacional a fim de “expandir o enfoque” no sentido de ser

[...] capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia (UNESCO, 1990, s/d).

O enfoque abrangente mencionado anteriormente compreende o processo de universalização do direito e garantia de acesso de todos à educação a fim de promover a equidade. No artigo 3 da supracitada declaração, os conferencistas delinearão esse processo:

ARTIGO 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências

requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, s/d).

Uma das decisões provenientes desse evento, portanto, foi a defesa de investimento no setor educativo. Isso, porém, conforme as orientações do Banco Mundial²⁰, colocando-se aos países signatários a necessidade de aprimoramento da educação básica, sobretudo no que concerne à alfabetização em Língua Materna e Matemática.

Fonseca (2009, p. 159) cita que, desde o final da década de 1960, o Banco Mundial vem se preocupando com a problemática educacional nos países mais pobres, de modo que o “[...] o banco recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. [...] com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento”. Desde essa época, ainda na acepção da autora, já se podia notar que

Uma outra diretriz, enfatizada nos documentos de política educacional do banco dizia respeito à necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para os países. Nesse sentido, propunha-se a utilização de métodos inovadores e pouco custosos com vistas a atender em maior escala a população à margem do sistema educacional (FONSECA, 2009, p. 159-160).

Essas orientações do Banco Mundial refletiam e ainda refletem a intenção da ordem econômica no mundo globalizado, ou seja, forçar os países participantes da conferência a adotar um modelo político-econômico de ajuste²¹ de suas dívidas e investimentos públicos na promoção e qualificação profissional para o mercado de trabalho.

Qualificação, todavia, entendida em termos abstratos, relacionada mais ao domínio de competências gerais, requeridas pelo processo produtivo reconfigurado, como o trabalho em equipe e a disponibilidade para aprender a aprender (“continuar aprendendo”), em uma sociedade em constante mudança. Ou seja, uma qualificação que não se refere ao domínio do conhecimento propriamente dito (DUARTE, 2001).

Nessas condições, o

[...] trabalhador deve ser polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade). Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades

²⁰ A educação constituiu-se em um dos direitos assegurados na Convenção sobre os Direitos das Crianças aprovada pela Assembleia da ONU em 1989, e transformada em lei internacional a partir do dia 2 de setembro de 1990 (UNICEF, 1999).

²¹ Política de Ajuste implica medidas como o equilíbrio financeiro, abertura comercial e controle das contas públicas.

requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais o treinamento em atividades específicas, como era o caso no taylorismo (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10213).

O taylorismo-fordismo, como cumpre lembrar, fora o paradigma produtivo hegemônico no século XX, pelo menos até o último quarto desse século nas sociedades de economia avançada e/ou intermediária, como o Brasil.

Antunes (2000), ao estudar as metamorfoses desencadeadas no mundo do trabalho, desde fins do século passado, recupera os traços característicos desse paradigma produtivo.

Para o autor,

[...] entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século [XX], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradoras e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-mas-sa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. [...] compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o toyotismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século [XX] (ANTUNES, 2011, p. 25-26, grifos do autor)

A recessão econômica dos anos de 1970, todavia, explicita a incapacidade do modelo taylorista-fordista em atender às necessidades de acumulação e expansão do capital. Desde então, o capitalismo vivencia uma crise estrutural global, que tem levado a profundas modificações no mundo do trabalho (ANTUNES, 2011; MÉSZÁROS, 2010).

Era necessário, portanto, encontrar outras formas de organizar o processo produtivo, ao mesmo tempo em que se davam respostas a essa crise econômica sem precedentes que emergia naquele período. O objetivo era aumentar a produtividade com o menor número possível de trabalhadores. Isso levaria à adoção de tecnologia ágil, flexível, pautada na automação, na robótica e microeletrônica, de modo que diversas máquinas e equipamentos pudessem ser simultaneamente operados por um mesmo trabalhador, o operário polivalente ou flexível, deflagrando-se o sistema toyotista (ANTUNES, 2011).

Saviani (2011, p. 429) menciona que “A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo”. Este, segundo Antunes (2011, p. 34), “[...] estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado”. Além disso, para o mesmo autor,

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série e de massa* do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque *mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time* (ANTUNES, 2011, p. 32-33, grifos do autor).

Claro que essa substituição do taylorismo-fordismo pelo toyotismo dá-se em diferentes ritmos e estilos em cada país, ainda que seja a tendência dominante nos últimos anos, conforme citado. Na realidade, essa substituição está, ainda em curso, especialmente em economias intermediárias, como o Brasil, em que formas ou etapas de produção pautadas no fordismo e no taylorismo convivem com modelos “flexíveis”. Ou, na expressão de Antunes (2011), observa-se um toyotismo híbrido, pois este aparece mesclado com traços dos modelos anteriores.

No que concerne ao toyotismo propriamente dito, talvez um dos aspectos que mais tenham influenciado as relações trabalhistas no Brasil, inclusive aquelas que se travam no interior das escolas, seja o mascaramento da exploração e dominação, exercidas pelos governos e/ou pelas empresas, pela cooptação dos próprios trabalhadores. Estes são chamados a tomar parte nos projetos da empresa e/ou das escolas, exercendo uma aparente autonomia sobre as decisões tomadas, de modo a objetivarem atitudes e comportamentos favoráveis aos desígnios de (re)produção do capital e do poder instituído. Nas palavras de Antunes (2011, p. 24), com o modelo toyotista,

Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente [sic] pelo sistema produtor de mercadorias.

Tal reestruturação produtiva, demarcada pela acumulação flexível, introduzida basicamente com o toyotismo, tem sido, portanto, desde os anos de 1990, a forma perseguida pelo capitalismo contemporâneo para tentar contornar as crises constantes que vem abalando suas estruturas; observando-se o acirramento das medidas neoliberais impostas, sob a forma de pacotes econômicos e educacionais, aos países mais pobres pelos organismos multilaterais.

O neoliberalismo, tomado como superestrutura jurídico-política e administrativa, preconiza a redução dos gastos públicos e/ou a *otimização* destes, com menor intervenção estatal na economia, a não ser para assegurar a estabilidade monetária e garantir a perpetuação dos lucros das grandes empresas.

Destacam-se, assim, na agenda neoliberal: a formação de parcerias público-privados; a privatização de empresas estatais; a terceirização de serviços, tanto na iniciativa privada como na gestão pública; a abertura de mercados; a desagregação do movimento sindical; o apelo à meritocracia e à competição exacerbada pelos escassos postos de trabalho, responsabilizando-se o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso; a desregulamentação de garantias sociais conquistadas pelos trabalhadores; as políticas econômicas de austeridade fiscal e equilíbrio orçamentário (TORRES, 2009; GENTILI, 2009, CASTANHO, 2009; SAVIANI, 2011; FRIGOTTO, 2006, 2009, ANTUNES, 2011).

Os governos neoliberais que ganharam força após a crise econômica dos anos de 1970, todavia, não abrem mão de determinadas iniciativas e investimentos sociais, imprescindíveis para manter alguma coesão social, administrar os efeitos perversos das crises constantes e assegurar o metabolismo de reprodução do capital.

Na acepção de Torres (2009, p. 109-110), “Não se pode abandonar, por motivos simbólicos, mas também práticos, todos os programas assistencialistas do Estado. Há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas [...]”. Logo, o conceito de Estado Mínimo, bastante difundido, encerra uma contradição, pois, na realidade, oculta a nova forma de controle estatal. Dizer que o Estado é mínimo só interessa aos próprios neoliberais, que alardeiam uma suposta democratização, transparência e *horizontalização* nas relações público-institucionais, quando se verifica o oposto²².

Nos dizeres de Gentili (2009, p. 222-223, grifo do autor)

O questionamento neoliberal ao Estado que, para efeitos puramente descritivos, denominamos ‘intervencionista’ (já que o Estado sempre intervém), não deve levar à confusão de supor que estes setores negam a necessidade de um Estado que participe fortemente em um sentido social amplo. O que os neoliberais e conservadores combatem é a forma histórica específica que assume a intervenção estatal no período fordista, propondo, junto com isto, um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam este processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo. Entretanto, para destruir o modo de regulação política keynesiano e para desfazer-se do ‘bem-estar’ que caracterizava aquele tipo de Estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material como no simbólico. Este exercício de força (que reconhece antecedentes no estado de vigilância e seguridade também idiossincráticos do regime de acumulação fordista) assume uma nova fisionomia orientada a garantir uma -também nova – estabilidade política e ideológica. O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos ‘mínimos’.

²² As teses supramencionadas, referentes à crise estrutural do capitalismo nos últimos anos, e à reestruturação produtiva, com o recrudescimento da racionalidade técnica e a emergência de governos neoliberais que tentam debelar os efeitos da crise com medidas de austeridade fiscal e monetária, aparecem agudizadas na recente crise europeia, na Zona do Euro.

A educação escolar, na conjuntura delineada, passa a desempenhar um papel estratégico, no sentido de que sua importância é reforçada quanto à “[...] formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um *preparo polivalente* apoiado no *domínio de conceitos gerais, abstratos*, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2011, p. 429, grifos meu).

Isto é, trata-se da defesa da universalização de uma educação elementar, precarizada, aligeirada, em detrimento da socialização do saber formativo “desinteressado” (GRAMSCI, 1982)²³ e do conhecimento científico mais avançado, que poderiam contribuir para a formação crítica e para a emancipação dos estudantes.

A dimensão humanizadora e formativa dos conteúdos cognitivos fica subsumida aos imperativos da pedagogia tecnicista e às demandas pragmáticas da nova ordem econômica. Kuenzer (2005, p. 87) salienta que

As demandas do processo de valorização do capital, nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo.

É dessa perspectiva e com vistas a atender a tais necessidades, engendradas pela dinâmica do capitalismo contemporâneo, respaldado pelo neoliberalismo, que, a partir da Conferência de Jomtien, os países em desenvolvimento, que enfrentavam - e, ainda enfrentam - problemas nas áreas de alfabetização e matemática, começaram a direcionar investimentos mais vultosos em formação de professores, infraestrutura nas escolas e ações de combate à evasão dos alunos.

Ao menos no plano do discurso, percebeu-se a defesa de várias iniciativas em prol da melhoria dos resultados da educação escolar, a fim de se preparar indivíduos com formação

²³ Gramsci (1982) ressalta que a escola *desinteressada* ou *formativa* seria aquela não vinculada *imediatamente* à formação profissionalizante, mas preocupada, sobretudo, com a socialização do conhecimento elaborado e da cultura geral humanista a todos os estudantes. Isso não significava, para o autor, negar a importância do trabalho produtivo e da técnica na escola. Sua defesa era pela síntese dialética entre a capacidade de se trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, desde a escola elementar. Nas palavras do autor, “A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: *escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo*” (GRAMSCI, 1982, p. 118, grifos meus).

geral, enfatizando-se a educação básica, o que, supostamente, contribuiria para a redução da pobreza e das desigualdades.

Nesse contexto, o Brasil, como signatário da Declaração de Jomtien, e um dos nove países com maior taxa de analfabetismo²⁴, viu-se pressionado a efetuar reformas na política educacional, com o intuito de atender às determinações internacionais e às novas demandas da ordem socioeconômico mundial, balizada, desde o final dos anos de 1970, pelo neoliberalismo.

De início, a incumbência de efetivar as metas e acordos endossados pelo país, a fim de universalizar o ensino fundamental, coincide com os primeiros anos do governo de Fernando Affonso Collor de Mello, primeiro presidente eleito por meio do voto direto após a ditadura militar em 15 de março de 1990.

No entanto, as recomendações de Jomtien só ganham força no Brasil, por volta de 1992, após o *impeachment* de Collor, haja vista as turbulências de sua gestão, marcada pela tentativa de “modernizar” o país a partir do modelo neoliberal de administração pública. Nesse governo, os efeitos do neoliberalismo²⁵ foram sentidos, com as reformas implantadas. Oliveira (2003, p.140) explica que o

[...] neoliberalismo, enquanto um conjunto específico de receitas econômicas e programas políticos começa a entrar na ordem do dia nos anos de 1970. As propostas neoliberais expressas, por exemplo, nas obras de Milton Friedman, emergem nos países avançados influenciados, do ponto de vista político, pela chamada ‘nova direita’, que afirma a necessidade da diminuição dos gastos relativos ao bem-estar social. As suas ideias estão pautadas numa revivescência do liberalismo clássico no que diz respeito a: uma crença no indivíduo, um papel limitado para o Estado nas questões sociais e econômicas e uma preferência por processos de mercado em relação à provisão pública [...]

Nessas circunstâncias, os compromissos assumidos pelo Brasil junto aos organismos internacionais foram transferidos para o sucessor de Collor, Itamar Augusto Cautiero Franco, que, em 1992, assume a presidência e permanece até 1994.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62),

Após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas

²⁴ Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 57) lembram que: “Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, conhecidos como ‘E 9’, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien”.

²⁵ O neoliberalismo defende a retirada da ação do Estado e valoriza a modernização vinculada à privatização. Tal política é defendida por Margaret Thatcher – Inglaterra – e Ronald Reagan - Estados Unidos. Os representantes políticos dos respectivos países visavam desestruturar o *Welfare State* por meio do enfraquecimento de programas sociais, de benefícios dos direitos sociais, e privatizava, quando possível, “a produção, a distribuição ou mesmo as duas formas públicas de provisão dos serviços sociais” (OLIVEIRA, 2003, p. 143).

para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, no governo de Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

Nesse governo, o Ministério de Educação (MEC) mobiliza a participação de todos os educadores do Brasil a elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos* - (1993 a 2003), com base nas orientações internacionais, cujo objetivo era a “universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo” (UNESCO, 1990).

Em 16 de dezembro de 1994, o supracitado plano foi apresentado pelo MEC na Conferência de Nova Delhi. Ainda nessa conferência, exigiram dos representantes da *cúpula dos nove* novos compromissos para erradicar o analfabetismo. Tal acordo fora registrado na Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1994, p.02) a fim de reiterar obrigações anteriormente assumidas:

Nós, líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizada em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultas. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos.

Não obstante, Itamar Franco tinha conseguido conectar muitas vozes em torno deste documento - plano decenal -, “[...] com a participação de educadores de todo o país em 1993 [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOLSCHI, 2003, p. 35).

Estas metas não foram assumidas como prioridade pelo próximo presidente, Fernando Henrique Cardoso, que preferiu preocupar-se com questões pontuais, como por exemplo, desencadear um amplo processo de privatização do serviço público, reforma de administração pública, orientada pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado²⁶, descentralização da administração das verbas federais, a aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação

²⁶ “Este plano foi aprovado em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma, elaborado na gestão de Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, que propunha um Estado moderno e reformado com um núcleo burocrático voltado para a consecução das funções, tais como cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura, e da seguridade social. O Plano orientava a descentralização financeira, assim, os estados, os municípios e a sociedade civil assumiam a responsabilidade com o financiamento da educação, por meio de parcerias” (SANTOS, 2008, p. 42-43).

Nacional, LDBEN 9394/96, e o Plano Nacional de Educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOLSCHI, 2003).

Nesse governo, prevalece, portanto, a perspectiva do neoliberalismo, tanto que, para Castanho (2009, p. 33), a LDBEN, 9394/96 “[...] de inspiração neoliberal, representa [...] um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e pela ampla democratização da educação”.

Posteriormente, Luiz Inácio Lula da Silva, eleito presidente para o período de 2003 a 2006, reeleito para outro mandato, de 2007 a 2010, anunciou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE²⁷.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, que tenho a alegria de lançar neste momento, traz em seu arcabouço poderosos instrumentos de aperfeiçoamento de gestão, financiamento, conteúdo, método, participação federativa e participação cidadã, capazes de promover profundas mudanças na nossa educação pública. Eu o anuncio como o Plano mais abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação. Eu vejo nele o início do novo século da educação no Brasil (...). (BRASIL, 2007c, p.2)

Para Saviani (2007, p.12), este documento não se instituiu “[...] como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação” constituído por metas a serem alcançadas até 2022. Para este pesquisador (2007, p.12), a

[...] singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”.

Dessa forma, tais programas estão sob o grande “guarda-chuva” - PDE - que abriga não só eles, mas também 29 ações do MEC com o intuito de impulsionar a qualidade do ensino, uma vez que o PISA²⁸ indica que a educação básica brasileira é classificada em 53ª posição, entre 55 países avaliados (SAVIANI, 2007).

²⁷ Apresentado ao país em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente em 24 de abril, ao mesmo tempo da promulgação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

²⁸ Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA-, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - A primeira avaliação foi realizada em 2000. Mas se tornou uma pesquisa trienal cujo objetivo é produzir indicadores acerca da efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o currículo escolar, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências além do desempenho dos alunos na faixa dos 15 anos de idade.

Entretanto, o resultado do PISA e das demais avaliações oficiais²⁹, que apontam os baixos índices de aprendizagem dos alunos em relação ao letramento, Matemática e Ciências, devem ser analisadas de forma criteriosa, uma vez que, o “produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Neste caso, é conveniente observar se as políticas de avaliações e programas educacionais lançados no âmbito federal e estadual almejam uma concepção transformadora de homem e educação. Por certo, o alcance do êxito educacional é uma tarefa complexa, a qual requer dos educadores problematizar as limitações e intenções das políticas educativas impulsionadas pelos organismos internacionais. As reformas educacionais que vem sendo implementadas em vários países, inclusive no Brasil, são amplas e atingem desde o financiamento a organização das propostas de ensino desenvolvidas nas unidades escolares.

Frigotto (2001, p. 26) analisa criticamente essa situação, ao dizer que:

Neste sentido o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um ‘saber’ em ‘pacotes de conhecimentos’, um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino.

Pacotes educacionais tornam-se a saída para o problema da qualidade da educação, que poderia, assim, ser controlada, planejada e medida com maior objetividade e eficiência. Com isso, assistimos novamente a valorização do técnico, das artes do fazer, do especialista em projetos educacionais e a ampliação da burocratização do ensino.

Apostilas, manuais didáticos, assessorias especializadas são alguns dos expedientes invocados para driblar os fracassos educacionais, sem que se empreenda um exame dos determinantes materiais que refletem na situação da educação brasileira atual, cada vez mais mercantilizada e dependente das decisões e acordos internacionais, haja vista ser financiada pelo capital externo.

E, como forma de controle e aferição da eficácia desses programas e pacotes, pululam as avaliações, de modo que o ensino torna-se propedêutico a elas. Desse modo, compromete-se a formação dos educandos em bases mais reflexivas, democráticas e desinteressadas, isto é, voltadas para o domínio dos conhecimentos científicos e culturais em si mesmos, como princípio humanizador, sem fins eminentemente pragmáticos.

Com a fetichização dos instrumentos avaliativos, sob a égide da qualidade total, a

²⁹ SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e Sistema de Avaliação do Ensino em Mato Grosso do Sul – SAEMS.

melhora dos resultados quantitativos, tomados sob a forma de índices absolutos, torna-se a razão de ser das reformas e medidas educacionais. Assim, ao invés de preocupar em com a formação desinteressada (Gramsci, 1982) dos alunos, o papel da escola se reduz a prepará-los para responderem questões objetivas de provas externas.

Isto é, a discussão referente à melhora do ensino esgota-se em bases tecnicistas, desconectadas e abstraídas da concretude em que se processam as relações pedagógicas em nosso país. Nas palavras de Frigotto (2009, p. 81) a questão educacional é tratada “[...] sem que se busque processos de equalização efetiva das condições efetivas em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos”.

Daí Saviani (2011, p. 439) afirmar que

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas e os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Ora, é nesse contexto de imposição de pacotes, programas e avaliações educacionais que o Estado do Mato Grosso do Sul implantou, desde 2008, o “*Programa Além das Palavras*”. Trata-se de uma iniciativa desse Estado, geograficamente situada, mas de modo algum alheia ao cenário político-ideológico e econômico da atualidade.

Antes de tudo, tal programa é resultado do avanço do neotecnicismo, do “eficientismo” e do neoprodutivismo presentes em toda a educação brasileira nos últimos anos (SAVIANI, 2011).

Considero, pois, que, dessa perspectiva, “o singular é sempre uma forma de realização do universal” (ALVES, 1996. p. 10). Logo, perscrutar o *Além das Palavras* em sua singularidade é perscrutar, concomitantemente, a própria política educacional brasileira recente, com a hegemonia da concepção neopositivista, ditada, por sua vez, pelas agências multilaterais de financiamento.

Cumprir destacar, de início, que o objetivo maior do programa é redimensionar a prática pedagógica no Estado, viabilizar formação contínua dos professores e, ainda, garantir o monitoramento das atividades curriculares desenvolvidas nos anos iniciais e,

posteriormente, de toda a educação básica.

O programa deve contribuir, dessa forma, para sistematizar o processo de alfabetização e de aprendizagem dos conceitos matemáticos dos alunos dos anos iniciais com metodologias e materiais distintos, que lhes possibilitassem o desenvolvimento de habilidades e competências acadêmicas; tal como requisitados pelas novas demandas da cadeia produtiva globalizada e pelos instrumentos nacionais de avaliação de desempenho dos estudantes. Na sessão 4, busco compreender o programa, a fim de caracterizar seu percurso legal e suas proposições pedagógicas e ideológicas.

3 A POLÍTICA DE GOVERNO E AS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: DO “BARQUINHO AMARELO” AO PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS (1979 – 2013)

Quem vem ao mundo, constrói uma casa nova, se vai e a deixa a outro, este a arrumará a sua maneira. E ninguém acaba nunca de construí-la.

Goethe

Esta sessão apresenta uma síntese da educação pública no Estado de MS desde a sua criação em 1979, com especial destaque aos projetos voltados à alfabetização. Igualmente, observo se essas propostas efetivaram ou não nas unidades escolares e de que forma elas foram compreendidas pelos professores. Assim, a princípio, com base em Campestrini (1991) e Bittar (1998), destaco as principais razões que estimularam os grupos políticos dominantes a criarem mais uma Unidade Federativa no Brasil. Na sequência, ao apresentar reflexões quanto a questões inerentes às políticas educacionais adotadas pelos governos no período de 1979 a 2012, caracterizo alguns elementos necessários para melhor compreensão mediante informações encontradas basicamente em três fontes: a primeira em documentos oficiais elaborados pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; a segunda, por meio de estudos realizados por Bartholomei (2013), Catanante (2008), Rodrigues (1998) e Bittar (1998); a terceira, mediante entrevistas semiestruturadas com especialistas em educação e professoras³⁰ que vivenciaram as mudanças no período da divisão do Estado e implantações de diretrizes e projetos educacionais. Esses depoimentos muito contribuíram para melhor compreender as propostas e, por consequência, concatenar as ideias na elaboração dessa terceira sessão, pois, embora tivesse encontrado duas pesquisas acerca desta temática, elas se restringem até o ano de 1982. Então, há muito a contribuir para registrar a história educacional deste Estado que ainda se encontra comprometida. Nesse sentido, ressalto que as primeiras propostas e orientações metodológicas para o ensino da leitura e escrita das crianças sul-mato-grossenses recorreram ao método analítico. No entanto, a aplicação desse método restringiu-se a um curto período, uma vez que os técnicos, responsáveis pela alfabetização naquele contexto, tiveram receio de deixar o trabalho dos professores “correr solto”, de forma assistemática. Por isso, houve a obrigatoriedade, nas escolas da rede estadual, o uso do pré-

³⁰ Por questão ética e de sigilo os nomes das entrevistadas são fictícios.

livro “Barquinho Amarelo” de Ieda Dias da Silva, que defendia uma abordagem global para alfabetização.

Descrever alguns aspectos das propostas voltadas à educação nesse Estado implica analisar suas políticas desde 1977, momento em que ocorreu a divisão de Mato Grosso - MT, surgindo, assim, Mato Grosso do Sul. Para recuperar esses aspectos é importante não perder de vista a história social, econômica, política, bem como as razões ideológicas que instigaram a sociedade civil e política³¹ a criar mais uma unidade federativa no Brasil.

Os desdobramentos desse processo histórico remetem as lutas de interesses e poder de diferentes grupos sociais, principalmente entre os coronéis pelo monopólio da terra. Contudo, não há consenso entre pesquisadores consultados acerca das razões ideológicas e do período em que iniciaram os desejos pela divisão do Estado de Mato Grosso.

A primeira pretensão separatista ocorreu em 1892 com inúmeros manifestos, abaixo-assinados, contendas e revoluções. Dentre esses movimentos, destaca-se o enfrentamento, em 1899 e 1901 do coronel Jango Mascarenhas contra o governo estadual; em 1906 um movimento armado articulado pelo coronel Bento Xavier; A Revolução da Paz ocorrida em 1907, reivindicando a supressão de direitos da Companhia Mate Laranjeira³² e direitos da posse da terra pelos imigrantes; O manifesto, em 1959, solicitando adesão da população ao movimento separatista e a Revolução Constitucionalista de 1932, na qual foi criado o Estado de Maracaju³³.

Constata-se, portanto, mais de um século de reivindicações de grupos políticos interessados em conseguir a divisão de MT. Todavia, esse desejo reacendeu em 1974, com a

³¹ Gramsci diferencia sociedade organizada/política e sociedade civil. A organizada refere-se às instituições políticas e o controle legal e constitucional que exercem. Enquanto a sociedade civil é um organismo não- estatal ou privado.

³² A companhia Matte Laranjeira foi, inicialmente, uma empresa surgida em 1882, mediante concessão imperial ao comerciante Thomaz Larangeira, por serviços prestados na Guerra do Paraguai. Laranjeira recebeu a autorização para exploração da erva-mate nativa, por um período inicial de 10 anos, na região dos morros do Rincão de Julho e as cabeceiras do Iguatemy, perfazendo um total de 40 quilômetros. Para realização desse trabalho, trouxe do sul do país fazendeiros que conheciam o manejo da erva-mate. Utilizou-se também de mão-de-obra de índios e de paraguaios. Mais tarde, com a proclamação da república a área de concessão é ampliada com o apoio de políticos influentes da região, tais como Joaquim Murtinho, Manuel José Murtinho e General Antônio Maria Coelho. Através do Decreto nº 520, de 23 de junho de 1890, são ampliados os limites de suas posses e consegue o monopólio na exploração da erva-mate em toda a região abrangida pelo arrendamento. Contudo, Laranjeira possuísse direitos legais na exploração dessa erva, o decreto de 1882 assegurava também o mesmo direito aos moradores da região que dependia dessa atividade para sobrevivência (CENTENO, 2008).

³³ Em 1932, os oligarquistas do sul de MT aderiram à Revolução constitucionalista de São Paulo contra o governo Federal – Getúlio Vargas -, inserindo ao movimento nacional os ideais divisionistas. Em junho de 1932 é criado o Estado de Maracaju. O prefeito de Campo Grande – Vespasiano Martins – assumiu o cargo de governador do novo Estado. Contudo, devido a instabilidade política do Estado, esse foi desfeito no final da revolução e os políticos envolvidas fugiram para o Paraguai. Para maiores detalhes sobre a criação do Estado de Maracaju ver ROCHA, Dorothy. A Gestão da Educação Básica em Mato Grosso do Sul: práticas racionalizadoras e clientelismo. 1992. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992 e também CAMPESTRINI, Hildebrando. História de Mato Grosso do Sul, p.139.

promulgação da Lei Complementar nº 20, a qual instituiu a criação dos estados e territórios brasileiros. Nesse período, aumentam as campanhas divisionistas pelo grupo interessado – elite agropecuária - no desmembramento do sul do Estado. O maior argumento do grupo separatista era que o novo Estado surgiria sem dívidas e, sobretudo, teria uma própria e moderna estrutura administrativa. Apesar das campanhas, esse movimento não obteve o envolvimento da população e sequer houve um plebiscito para que os sul-mato-grossenses votassem a favor ou contra essa separação (BITTAR, 1998).

O cenário da ditadura militar que perdurou no país entre 1964-1985, ameaçava desmoronar. O plano de criar outro Estado apresentava, portanto, uma possibilidade de promover o regime junto à população.

O presidente Geisel, em seu discurso, por ocasião da assinatura da lei complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, que legitimou a criação do Estado de MS, justifica a razão do desmembramento, afirmando que era preocupação do seu governo abrir novos caminhos para o desenvolvimento do país por meio da divisão territorial do mesmo.

Ressaltou ainda, o então presidente, que os espaços vazios do Centro Oeste vinham sendo ocupados de maneira desorganizada e, por Mato Grosso do Sul, localizar-se, estrategicamente, na divisa com os Estados de São Paulo e Paraná, tal divisão possibilitaria o desenvolvimento agropecuário e agroindustrial (CAMPESTRINI, 1991).

Essa divisão oficializa por meio da Lei complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977 e anunciada pelo presidente Ernesto Geisel ao governador de Mato Grosso, José Garcia Neto, em 4 de maio de 1977³⁴, materializou o antigo desejo dos “coronéis sul-mato-grossense”. Todavia, a criação de MS não significou o fim das disputas internas travadas pela oligarquia local pela posse do poder, tal como vinha se observando desde o século XIX. O novo Estado tornar-se-ia palco de muitos embates e lutas políticas, decorrentes dos conflitos entre os líderes políticos que o governaria.

Sendo assim, pode-se dizer que há, na concretização das aspirações separatistas dos habitantes do antigo Sul de Mato Grosso, não só reflexos dos interesses políticos e econômicos do governo federal, mas também se evidencia forte apelo e interesse da classe social controladora da estrutura econômica local, baseada, ainda em grande parte, na agropecuária e no setor de serviços, embora, de acordo com a tendência mundial, MS projeta-

³⁴ De acordo com o primeiro Projeto de Lei, o novo Estado se chamaria Campo Grande. Contudo, ao ser aprovada a Lei Complementar nº. 31 pelo Congresso Nacional, sancionada pelo então presidente da República em 11 de outubro de 1977, alterou-se o nome para Mato Grosso do Sul. Campo Grande tornou-se a capital. A instalação oficial da sede do governo ocorreu em 1º de janeiro de 1979 com a posse dos deputados constituintes eleitos em 1978.

se ampliar também no setor industrial (IBGE, 2010).

Harry Amorim Costa (ARENA) foi o primeiro governador nomeado do Estado de Mato Grosso do Sul, permanecendo no cargo de janeiro de 1979 à junho de 1979, sendo substituído pelo presidente da Assembleia - Londres Machado- por dezessete dias. Na sequência vieram os governadores: Marcelo Miranda Soares (ARENA, 1979-1980); novamente retorna ao governo por mais dez dias Londres Machado; Pedro Pedrossian (PSD, 1980 – 1983); Eleito o primeiro governador Wilson Barbosa Martins (PMDB, 1983 1986); Ramez Tebet (PMDB; 1986-1987); Volta pela segunda vez Marcelo Miranda Soares (PMDB, 1987 – 1991); Outra vez no governo Pedro Pedrossian (PTB, 1991-1995); Wilson Barbosa Martins (PMDB, 1995 – 1999); José Orcírio Miranda dos Santos eleito por duas vezes (PT - 1999-2007) e atual governador que também foi reeleito André Puccinelli (PMDB – 2007 a 2014).

Após sintetizar esses aspectos da trajetória histórica, social e econômica da constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, destaco, a seguir, as ações dos governos no tocante aos aspectos educacionais, ao modo como foram organizados, sobretudo em relação à alfabetização no período e 1979 a 2014.

Com o propósito de facilitar a visualização das propostas de alfabetização imbricadas na gestão político-administrativa do Estado e conduzidas pelos governantes no período de 1979 – 2013, organizo, a seguir, um quadro-síntese com as principais propostas desse período, relacionando o ano, o governo, fundamentação e orientações para o fazer docente e pontuando se houve ou não aceitação/envolvimento dos professores para desenvolvê-las no cotidiano da sala de aula.

A partir desse levantamento, descrevo as principais propostas desenvolvidas em cada governo, observando, especialmente, as voltadas à alfabetização.

Quadro 3 – Políticas educacionais e propostas de alfabetização no período 1979 – 2013

PERÍODO/GOVERNO	POLÍTICA EDUCACIONAL/ PROPOSTAS PARA ALFABETIZAÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO	ACEITAÇÃO/ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES.
<p>(Jan/ a Junho de 1979)</p> <p>Harry Amorim da Costa</p>	<p>*Criação da Fundação de Educação, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SDRH);</p> <p>*Elaboração da 1ª Proposta Educacional: Diretrizes Curriculares organizada em dois volumes:</p> <p>No primeiro, descreveu a Fundamentação teórica, a concepção de educação, a base legal, filosófica, psicossocial e sociocultural.</p> <p>No segundo volume consistia o Manual de aplicação das referidas Diretrizes Curriculares de 1º grau: 1º a 4º série, com sugestões metodológicas.</p> <p>*Admissão de técnicos para assegurar produtividade.</p>	<p>*Na fundamentação filosófica o documento dá margem à dubiedade: ora defende uma concepção libertadora - Paulo Freire – ora revela preocupação com o desenvolvimento harmonioso do homem para melhor se “adequar” ao meio;</p> <p>*Cunho tecnicista – enfatizavam a elaboração de objetivos e comportamentos esperados a partir dos itens que seriam desenvolvidos no decorrer do ano, com ausência de teoria para fundamentar o trabalho proposto, o que deixa o documento muito prescritivo;</p> <p>*Almejava abolir as cartilhas da sala de aula. A novidade da proposta era, portanto, a não adoção de cartilha;</p>	<p>*Devido a troca de governo os professores não chegaram a conhecer a primeira diretriz.</p>
<p>(Jun/79 a Out/80)</p> <p>Marcelo Miranda Soares (1 ano e 4 meses no cargo)</p>	<p>*Extinguiu a Fundação de Educação;</p> <p>*Criação da Secretaria Estadual de Educação -SED- (Até então MS contava apenas com cinco secretarias);</p> <p>*Designação de nova equipe para acompanhar as diretrizes, a qual foi publicada em 1980.</p>	<p>*Deu continuidade proposta iniciada no governo anterior, mas receosos, não ousaram a ficar sem cartilha.</p>	<p>*Os professores continuaram a trabalhar com o método sintético uma vez que as diretrizes não chegaram tão rápida às suas mãos.</p>

<p>(Nov/80 a Mar/83)</p> <p>Pedro Pedrossian</p>	<p>*Constituição de nova equipe para dar continuidade à implantação das diretrizes de alfabetização junto aos professores;</p> <p>*Contratação da autora Iêda dias da Silva para ministrar cursos apenas aos Técnicos da SED, os quais seriam os multiplicadores.</p>	<p>*As diretrizes sofreram significativas alterações, entre elas, destaca-se a adoção do pré- livro <i>Barquinho Amarelo</i> para a rede estadual;</p> <p>*Abordagem Analítico;</p> <p>*A preocupação maior da equipe continuava com a formação dos professores na elaboração dos planejamentos;</p>	<p>*A maioria dos professores não gostou de usar abordagem analítica, preferia continuar com o método que sentiam segurança.</p> <p>*Os professores fizeram abaixo-assinado para acabar com o uso do <i>Barquinho Amarelo</i>;</p> <p>*Não houve avaliação do resultado desse projeto</p>
	<p>*1982-Implantação do II projeto de Alfabetização - ALFA- Ana Maria Poppovic, comercializado pela Editora Abril, o qual o visava diminuir a evasão e repetência e melhorar a formação dos professores. Porém, devido ao elevado custo apenas algumas escolas do Estado foram contempladas.</p>	<p>*Abordagem do programa ALFA era sociohistórica;</p> <p>*Aumentou o tempo de convivência do professor e alunos (3 anos com a mesma professora);</p> <p>*Formação em serviço (autoformação) aprendia-se com o desenvolvimento do material no cotidiano.</p> <p>*Equipar as escolas com recursos técnicos e materiais didáticos –Manual de como ministrar as aulas (autoformação);</p>	<p>*Poucos professores foram contemplados;</p> <p>*Não houve avaliação do resultado deste projeto</p>
<p>(Mar/83 a Mai/86)</p> <p>Wilson Barbosa Martins</p>	<p>Política: Educação para a Democracia</p> <p>*Realização do congresso “Educação para a Democracia”.</p> <p>*Nomeação de agentes respeitando a indicação dos professores.</p> <p>*Criação de equipe exclusiva para</p>	<p>*Tecnista – a equipe da SED planejava aula a aula e os monitores apenas executavam o trabalho planejado</p>	<p>*A minoria dos professores foi contemplada com o projeto.</p> <p>*Resultado positivo: 90% de alunos recuperados</p>

	alfabetização. *Organização do I Congresso Estadual de Educação. *Projeto “Reforço à Alfabetização” no período de férias		
1984	*Projeto “Desdobramento do Processo de Alfabetização” (Promoção continuada).	*Método sintético - silábico – 1º ano as sílabas simples e, no 2º, as complexas – algumas escolas trabalhavam com a Cartilha Sodré.	*Rejeição dos professores tanto pelo método como pelo critério de avaliação.
1984	*Projeto “Ajudando a Vencer” – melhoria da alfabetização e formação continuada;	*Estudo de caso – a fim de levantar problemas quanto ao processo ensino-aprendizagem, com indicação para solucioná-las;	*Resultado positivo, contudo não atingiu número significativo de alunos e professores.
(maio/86 a mar/87) Governo Ramez Tebet	*Deu continuidade nos projetos do Governo Wilson, o qual se afastou para candidatar-se ao Senado.	_____	_____
(março/87 a março/91) Marcelo Miranda Soares	*Desistiu da proposta de eleição para diretores; * arrocho salarial; *Não foram lançados projetos de alfabetização.	*Inicia o interesse da equipe pedagógica pela vertente construtivista.	*Os professores, na sua grande maioria, não tinham informações sobre o construtivismo.
março/91 a dez/95) Pedro Pedrossian	*Política Educacional: Democratização da educação *Instituição de eleição direta para diretor e	_____	*A eleição para diretores é bem aceita pelos professores;

	<p>colegiado escolar por meio do Decreto 5868/1991.</p> <p>*Projeto: “Alfabetização como princípio, Meio e fim da Educação”. Esse projeto foi apenas apoiado pelo governo. Ele foi elaborado por uma equipe de educadores do município de Paranaíba.</p>	Construtivista	*Atingiu apenas 10 professores dos municípios de Paranaíba e Costa Rica
<p>(jan/95 a dez/98)</p> <p>Wilson Barbosa Martins</p>	<p>*Manteve o processo de eleição de diretores e colegiado escolar.</p> <p>*Estabeleceu critérios de prova ao candidato a diretor.</p> <p>*PROJETO TAL (TRAVESSIA ARTES E LETRAMENTO)- com carga horária ampliada para planejamento.</p> <p>No finalzinho do seu governo, por meio da Resolução 1.222/98 amplia o projeto para toda rede.</p>	*Abordagem construtivista	*Resultado positivo. No entanto, muitos professores não aproveitavam o tempo disponível para estudar.
<p>(jan/99 a dez 2006)</p> <p>José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT)</p>	<p>Política Educacional: Escola Guaicuru</p> <p>*Continuou com a eleição de diretores e colegiado escolar;</p> <p>*Instituição do processo da Constituinte Escolar;</p> <p>*Instituição dos Conselhos das Unidades Escolares (COUNES);</p> <p>*elaboração do Plano Estadual de Educação</p>		*Negativa, pois, embora o governo falasse em proposta contra-hegemônica, não deu ênfase à formação dos professores para apropriação dos conhecimentos com foco na prática pedagógica, inclusive cortou a bonificação do projeto

	*Dá continuidade na implantação do ciclo, mas corta a bonificação pela carga horária ampliada no projeto TAL.	*Abordagem Construtivista	TAL levando os professores a desmotivarem pelo projeto
(jan/07 a Dez/14) André Puccinelli	*Política Educacional: Escola para o Sucesso. *Projeto Além das Palavras; *Programa Além das Palavras;	*Cunho tecnicista – enfatiza a importância do planejamento e divisão de trabalho; Contratação de coordenadores e técnicos para assegurar produtividade. *Método fônico	*A forma como foi implantado o <i>Projeto Além das Palavras</i> , o método fônico e a coordenação de área não foi bem aceito pela maioria dos professores.

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta a documentos oficiais elaborados pela SED no período em foco e nas pesquisas: Bittar (1998) e Rodrigues (1998).

A seguir, descrevo de forma abreviada como ocorreram a implementação dessas propostas relacionadas no quadro 3, situando-as em cada governo com os respectivos secretários de educação, responsáveis pelo delineamento e desenvolvimento das mesmas.

Governo Harry Amorim da Costa - (1º de janeiro 1979 a 12 de Junho de 1979)

Legitimado Mato Grosso do Sul em 1979, as preocupações do governo empossado³⁵ voltaram-se às ações que deveriam ser desenvolvidas em sua administração. Esperava-se que Harry Amorim cumprisse ao anunciado de que tornaria o Estado num modelo de gestão pública com eficiência e racionalização das ações administrativas.

A princípio compôs seu governo com cinco secretarias: 1- Planejamento e Coordenação Geral; 2-Fazenda e de Administração; 3-Desenvolvimento de Recursos Humanos; 4- Desenvolvimento Econômico, Infraestrutura regional e urbana; 5- Justiça e de Segurança Pública. Igualmente, preocupou-se em regularizar a vida funcional dos servidores públicos. Nesse sentido, em 18 de janeiro de 1979, sancionou a Lei nº 55, que dispôs sobre o plano de classificação de cargos e empregos do quadro permanente e sistema de redistribuição do pessoal civil e do poder executivo.

Além disso, apressou-se em organizar as propostas e diretrizes de trabalho nos vários setores, inclusive o da educação. Para tanto, criou, em janeiro de 1979, a Fundação de Educação³⁶, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SDRH). Portanto, antes da composição administrativa do Estado, fora constituído um Grupo Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Esse grupo era composto por uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação do antigo Estado de Mato Grosso e um representante das agências regionais responsáveis pelos assuntos da área educacional. Desse grupo, assessorados por professores da Universidade de

³⁵ O engenheiro e tecnocrata Harry Amorim Costa foi indicado para ser o primeiro governador de MS pelo presidente Geisel, com vistas a amenizar as crises e divergências do próprio partido situacionista de MS (ARENA). O governador gaúcho conquistou o cargo por duas razões: 1ª não havia unanimidade entre os políticos sul-mato-grossenses sobre a escolha de um líder político da região para ocupar o cargo de governador, o qual deveria ser de confiança do presidente; 2ª nessa época era comum os militares chamarem técnicos de alto nível (administradores, planejadores, basicamente economistas) com a finalidade de assessorá-los e estabelecer estratégias para impulsionar o desenvolvimento do país. Para maiores detalhes sobre essa nomeação ler Bittar (1998).

³⁶ Para maiores detalhes sobre a estrutura básica desta Fundação de Educação observar o Diário Oficial nº 16 de 1º de janeiro de 1979, p. 126 disponível no link http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO1_01_01_1979.pdf

Passo Fundo – RS originaram-se tanto as diretrizes iniciais para a educação em MS, como as primeiras propostas e orientações para a alfabetização no Estado.

Essas diretrizes foram organizadas em dois volumes: o primeiro proporcionava aos professores a fundamentação teórica, os princípios e a concepção de educação formal que o Estado de Mato Grosso do Sul ambicionava implantar e desenvolver. O segundo volume consistia em um Manual de instrução das Diretrizes Curriculares do ensino de 1º grau: 1ª a 4ª séries.

Esse manual apresentava as sugestões metodológicas para que os princípios descritos no primeiro documento fossem desenvolvidos pelos professores. As sugestões eram, sobretudo, de atividades para o período preparatório com vistas a melhorar o processo de alfabetização.

No tocante às formulações legais, o documento foi estruturado com base na Constituição Federal e na Lei Federal nº 5692/71. Como se sabe, essas legislações manifestavam uma concepção de educação baseada nos preceitos do tecnicismo pedagógico. Logo, nas referidas Diretrizes Curriculares, havia sinais dessa tendência, sobretudo no que se refere ao aspecto formal do planejamento, o qual muitas das vezes era visto como a solução para todos os problemas.

Portanto, mediante tal análise, percebe-se que esse documento era prescritivo, com pouca consistência teórica e revelava demasiada preocupação com os objetivos e comportamentos esperados. A prioridade, nessa primeira diretriz, incidia sobre a maneira de ensinar e planejar cada uma das etapas educacionais, abrangendo desde a elaboração dos objetivos a serem alcançados até a avaliação final do processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 1998).

Em um cenário educacional com forte cunho tecnicista, a concepção de alfabetização expressa nessas diretrizes, elaboradas em 1978, não poderia ser diferente. Pois, conforme mencionei na introdução dessa pesquisa, segundo Saviani (2012) os princípios da educação nessa conjuntura visavam treinar de forma eficiente os seus alunos para executar diversas tarefas determinadas pelo sistema social.

Depreende-se, assim, que primeira diretriz educacional de MS almejava formar sujeitos aptos para atuar no mercado de trabalho de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica. As diretrizes, tanto no primeiro como no segundo volume, enfatizavam os esquemas de planejamento e valorizavam a divisão do trabalho pedagógico, com a admissão de técnicos no sistema de ensino no intuito de assegurar a produtividade do processo educacional.

Consoante a análise de Saviani (2011, p. 382),

[...] se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno [...], na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficavam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

A equipe responsável pelas diretrizes curriculares não adotou, entretanto, nenhuma cartilha por acreditar que os professores teriam competência para desenvolver o processo de alfabetização sem esse recurso didático. No entanto, ao terminar a elaboração do referido documento, os técnicos chegaram a questionar qual livro ou cartilha iria ao encontro do proposto pelas diretrizes recém-elaboradas e que pudessem, então, ser utilizados pelos professores. (RODRIGUES, 1998).

Desta forma concluíram a adoção de uma única cartilha não para ser usada com e pelos alunos, mas como sugestão aos professores, sobretudo, aos menos experientes. Os técnicos acreditavam que, o professor, ao consultá-la teria mais segurança ao desenvolver o processo de alfabetização no cotidiano de sala de aula. Seria, pois, segundo a equipe técnica, arriscado deixá-los sem esse instrumento pedagógico, o qual representava garantia na sistematização do trabalho do docente para auxiliar o aluno na apropriação da aprendizagem da escrita³⁷.

Percebe-se que a equipe composta pelo primeiro governo, embora pretendesse usar novas concepções para estruturar uma educação democrática e transformadora, na realidade, mostrava-se insegura e, de certa forma, sem conhecimento teórico de novas concepções de alfabetização. Pois, ingenuamente, acreditava que a adoção de cartilha, por si só, representaria segurança e acarretaria o sucesso do fazer docente.

Nesta abrangência, remeto a Soares (2002, 2009, 2012) para sublinhar que as cartilhas com base nos métodos sintéticos - alfabético, silábico, fônico – não colaboram de forma efetiva para o entendimento dos diversos gêneros textuais.

Contudo, devido às querelas habituais entre os grupos partidários, essas diretrizes só seriam publicadas em 1980, já com nova roupagem, tendo sido a equipe inicial destituída antes mesmo da implantação. Conforme assinalado anteriormente, não houve tempo suficiente para o

³⁷ Maiores informações acerca da implantação dessa Diretriz ler Rodrigues (1998).

tecnocrata Harry Amorim desenvolver seu plano e governo³⁸. Porém, antes de deixá-lo, instituiu o Sistema Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul por meio do Decreto-Lei 101 de 06 de junho de 1979:

Art. 1º - Com o objetivo de desenvolver os diferentes graus de ensino, e instituído no Estado de Mato Grosso do Sul, o Sistema Oficial de Ensino.

Art. 2º - Respeitadas as leis que o regulam, cabe a Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, através da Fundação de Educação, administrar o Ensino nos seus diferentes graus (MATO GROSSO DO SUL, 1979, S/D).

O que se pode observar na gestão do primeiro governador, em relação a sua promessa de criar um modelo de gestão, é que ficou apenas no discurso, não vindo a efetivar-se para beneficiar a sociedade sul-mato-grossense.

Governo de Marcelo Miranda Soares (30 de Junho de 1979 a 28 de Outubro de 1980)

Marcelo Miranda Soares abdicou o cargo de Prefeito de Campo Grande para assumir, em 28 de junho de 1979, por indicação do presidente da República João Figueiredo, o governo do Estado. Ele, ao contrário de Harry Amorim era um homem popular e político representativo da classe dominante do sul do Estado. Assim, a sua nomeação ocorreu apoiada por este segmento da sociedade.

Por meio do Decreto-Lei nº 278, de 15 de outubro de 1979, criou a Secretaria de Estado de Educação, extinguindo-se, desse modo, a Fundação de Educação. Sendo nomeado para ser o primeiro Secretário de Educação o Professor Hércules, o qual, todavia, permaneceu no cargo apenas cinco meses.

No seu lugar foi nomeado o advogado Juvêncio César da Fonseca - assessor especial de Marcelo Miranda e membro da Comissão Especial criada pelo governo federal com o intuito de

³⁸ Harry Amorim não teve tempo para elaborar e desenvolver um plano de governo, visto que antes de um ano no cargo foi exonerado pelo novo presidente da República João Batista Figueiredo (1979- 1985). Essa demissão ocorreu em virtude das pressões dos políticos do Estado. Pelo exposto, os delineamento políticos pareciam atender apenas o desejo de um grupo de indivíduos com “sede de poder”, em vez de se voltarem para os anseios e ideais de um Estado recém-criado, queurgia providências em relação às políticas educacionais, sociais e econômicas; enfim, de medidas que atendessem toda a população sul-mato-grossense. Portanto, nesse jogo de interesses, torna-se retórica a promessa dos grupos políticos dominantes, por ocasião da divisão de MT, em transformar MS em um exemplo de desenvolvimento a ser seguido. Conforme sublinha Bittar (1980), Mato Grosso do Sul seria um “modelo de estado”.

colaborar na implementação de medidas para o pleno desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, sempre que ocorria mudança de governo, trocava-se o Secretário de Educação, visto ser esse um cargo de confiança.

Também, por meio do Decreto-Lei nº 117/79, Marcelo Miranda extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos e cria os Sistemas Estaduais de Ensino:

Art. 1º - Fica extinto o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos e o respectivo órgão central, criados pelo art. 26, do Decreto-Lei nº 1 de 1º de janeiro de 1979.

Parágrafo único – Os cargos de provimento em comissão criados pelos Decretos-Lei nº 16, de 1º de janeiro de 1979, nº 93, de 5 de junho de 1979, e art. 11, do Decreto-Lei nº 113, de 16 de julho de 1979, para atender à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, ficam também extintos.

Art. 2º - A Administração Pública Direta do Poder Executivo, observado o disposto no art. 24 do Decreto-Lei nº 1, de 1º de janeiro de 1979, compreende, além dos Sistemas relacionados nos incisos I a III e V a VIII, do citado artigo, os seguintes:

II – Sistema Estadual de Ensino, sendo seu órgão central a Secretaria de Educação;

De acordo com o Art. 6º desse Decreto-Lei 117/79, o Sistema Estadual de Ensino tinha por objetivo “a formação de melhores níveis educacionais da população, através de promoção, orientação, coordenação, execução e do controle das atividades relacionadas com o ensino no território do Estado, de conformidade com as diretrizes e política de ação de Governo” (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p. 02).

Integravam ao sistema Estadual de Ensino os seguintes órgãos:

I – Órgão Central:

a) Secretaria de Educação;

II – Órgão colegiado

a) Conselho Estadual de Educação;

III – Órgãos Regionais:

a) Agências Regionais de Educação.

No que concerne à alfabetização, novos elementos passaram a integrar a equipe designada para acompanhar e implementar as diretrizes. Esse documento é apresentado aos professores em 1980 com alterações no sentido de aconselhar o uso de cartilha como recurso didático no processo de alfabetização. Tal medida era uma precaução para não correr o risco de algum professor não conseguir sistematizar as atividades de alfabetização.

Esta gestão de Marcelo Miranda ocorreu em um curto período (um ano e quatro meses). O governo federal cedeu às pressões políticas de Pedro Pedrossian o qual, desde a divisão de

MT, havia deixado claro as suas pretensões de ser governador de MS.

Governo de Pedro Pedrossian (Novembro de 1980 a Março de 1983)

Com a nomeação de Pedro Pedrossian para governador, foi designada para secretária do Estado de Educação a professora Marisa Serrano³⁹, naquela época vereadora pelo partido ARENA, vinculada ao grupo de Levy Dias. Portanto, terceira pessoa a ocupar essa pasta no período de um ano e quatro meses, a qual, posteriormente, foi substituída por Fauze Sacaff Gattas Filho, indicado pelo próprio Pedrossian, seu companheiro de partido. Fauze permaneceu no cargo até o final desse governo.

Nesse mandato, Pedrossian optou por um governo centralizador e autoritário. E, desenvolveu uma política de arrocho salarial, prejudicando sobremaneira os professores que tiveram o piso salarial rebaixado de 2,9 salários mínimos para 0,8.

Bittar (1998, p, 36) sublinha que o governo Pedrossian foi “acusado por corrupção e aumento indiscriminado do número de funcionários públicos, principalmente com vistas a obter seus votos nas eleições estaduais que se avizinhavam. Em pouco tempo o número de funcionários saltou de quatorze para trinta e cinco mil”.

Os professores, além de suportar o arrocho salarial, a partir do primeiro semestre de 1981, deixam também de receber os pagamentos nos dias certos. Essa situação contribuiu para que articulassem o primeiro movimento grevista em MS.

No que concerne à implantação das diretrizes pela equipe constituída pelo governo Pedrossian para dar continuidade ao desenvolvimento da proposta de alfabetização junto aos professores, não houve significativas alterações. Apenas a adoção do pré-livro *Barquinho Amarelo* para a rede estadual. A justificativa da nova equipe técnica para a aquisição do pré-livro era a mesma: o trabalho dos professores sem o suporte de um manual para planejar as atividades didáticas poderia ficar a desejar e dificultaria a sistematização (RODRIGUES, 1998).

³⁹ Marisa Joaquina Monteiro Serrano foi a primeira mulher sul-mato-grossense a se eleger, em 2006, para uma cadeira do Senado. No entanto, em 27 de junho de 2011, renunciou esse cargo para ser a conselheira do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul, onde permanece até hoje.

Figura 1 – Livro Barquinho Amarelo



Fonte: <http://lucialiliu.wordpress.com/2010/12/12/search/> acesso em: 2/08/2012

A opção por esse material⁴⁰ ocorreu em virtude de sua elaboração atender à perspectiva da abordagem analítico-sintética, conforme sinalizavam aquelas diretrizes educacionais para a alfabetização.

Mortatti (2006, p. 05) esclarece que, no decorrer do processo histórico da difusão da

⁴⁰ O Barquinho Amarelo – método da experiência criadora - de autoria de Iêda Dias da Silva, editado na década de 1970, pela editora Vigília.

língua escrita, houve a preocupação em encontrar métodos de ensino que facilitasse o processo de alfabetização. Essa autora ressalta dois grupos em que eles estão inseridos: métodos sintéticos e analíticos. No primeiro grupo estão os

[...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

A aprendizagem com o uso desse método torna-se mecânica e cansativa haja vista ser realizada por meio de repetição e decifração de letras, fonemas, sílabas as quais são sistematicamente combinadas para formar palavras, frases e pequenos textos. Para tanto, os professores usam, na maioria das vezes, pequenos textos descontextualizados ou fora da realidade da criança.

Já no segundo grupo está o método analítico o qual defende que “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p.7). Portanto, os defensores desse método adotam uma metodologia inversa a dos métodos sintéticos, ou seja, partem de unidades maiores (contos, músicas, sentenças, palavras), para analisar unidades menores (fonemas, sílabas e letras).

Graça, professora aposentada⁴¹, que era alfabetizadora em Paranaíba-MS, recorda desse período em que os professores não tinham autonomia e nem diálogo com os dirigentes e mencionou com ar de quem não aprovou o referido método: “*a ordem era alfabetizar com essa proposta, mas o barquinho naufragou... e acredito que até hoje os alunos estão flutuando rsrs...*”⁴².

Essa assertiva é confirmada pela coordenadora pedagógica Santinha⁴³, que, na época da

⁴¹Os nomes das entrevistadas a seguir são fictícios. Esta professora atuou na rede estadual desde a divisão do Estado de MT.

⁴² Esta professora foi entrevistada na casa dela no dia 08/08/2012. Na casa dela encontrei o livro Barquinho Amarelo.

⁴³ Atualmente é Coordenadora da rede Estadual. Entrevista concedida em sua casa no dia 09/08/2012.

implantação do *Barquinho Amarelo*, trabalhava com a 2ª série do antigo primário:

[...] olha, sobre o barquinho amarelo o que me vem à memória é que os alunos chegavam ao segundo ano sem saber ler e escrever. [...] Então, teve um ano que a supervisão disse para fazermos as duas coisas: alfabetizar e ensinar os conteúdos da respectiva série.

Esses depoimentos revelam que a tentativa de implantar uma abordagem de alfabetização no método analítico não ocorreu de forma fácil. Isso era de se esperar, uma vez que os professores, em sua maioria, estavam habituados com o método sintético. Por isso, resistiam à mudança de concepção de alfabetização.

Ora, acredito que a implantação de uma proposta com vistas a mudanças de concepções requer estudos teóricos e orientações para que todos da equipe pedagógica sintam-se seguros para desenvolvê-la. No entanto, de acordo com o relatado por uma das Especialistas em Educação ao ser entrevistada, a supervisora pedagógica Guadalupe⁴⁴, o material correspondente à proposta do *Barquinho Amarelo* chegou às escolas de Paranaíba com atraso.

Além disso, segundo ela, os técnicos da SED não propiciaram uma formação de como trabalhar de acordo com a abordagem analítica, usando o respectivo material com as supervisoras de Paranaíba para que essas fossem multiplicadoras aos professores. “*Isso, se ocorreu, foi apenas em Campo Grande e em algumas cidades do Estado*”⁴⁵.

Os depoimentos dessas professoras do município de Paranaíba e o mencionado por Rodrigues (1998) apontam indícios de que poucas professoras do Estado trabalharam o livro/método conforme propõe Ieda Dias. Pois, os professores da capital (Campo Grande), segundo essa pesquisadora, até elaboravam o planejamento de acordo com o método imposto e entregavam à supervisão. Não obstante, quando entravam em suas respectivas salas de aulas desenvolviam suas atividades da forma como acreditavam ser o melhor para alfabetizar as crianças, ou seja, ensinavam pelo método silábico - o BA BE BI BO BU - de maneira mecânica e dissociada do contexto social.

Então, os professores sul-mato-grossenses, sem autonomia e “treinados” para elaborar planos de aula, faziam-nos para cumprir a burocracia e ordem da supervisão. Contudo, não havia

⁴⁴ Guadalupe foi enquadrada como Especialista de Educação na função de supervisora escolar por ocasião da divisão do Estado. Entrevista concedida em sua casa em 09/08/2012.

⁴⁵ De fato, segundo Rodrigues (1998), apenas as supervisoras de Três Lagoas foram contempladas com um curso ministrado pela própria autora do *Barquinho Amarelo*.

mudança de concepção, de atitude, de prática, de valorização do planejamento educacional, a não ser pela ótica tecnicista.

De acordo com Saviani (2011, p. 381) a pedagogia tecnicista é guiada pelos “[...] princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...] e ela defende a “[...] reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” com vistas a solucionar a baixa produção do sistema escolar (evasão e repetência).

Nessas condições, o planejamento estava longe de ser visto como instrumento fundamental para o exercício da docência enquanto alfabetizadora, voltado à democratização do ensino público, prestando-se à mera função de registro burocrático.

A partir dessa orientação pedagógica, a SED/MS planejava a educação sul-matogrossense com vistas a diminuir ao máximo as interferências subjetivas que poderiam por em risco sua eficiência.

A preocupação dos técnicos da SED não era diferente ao que foi mencionado pelo supracitado autor quando afirma ser o foco das atenções na pedagogia tecnicista a organização racional dos meios. Para tanto, o planejamento era a figura central do processo pedagógico.

Percebe-se que, desde o primeiro governo, a preocupação dos técnicos da SED era em estabelecer os objetivos e metas aos professores para serem desenvolvidas. Para não correr o risco, cabia aos supervisores escolares controlar/monitorar o desenvolvimento delas no cotidiano escolar.

Os princípios da pedagogia tecnicista tem sua gênese na Teoria Geral de Administração (TGA), idealizada por Frederick Taylor, que defendia a racionalização do processo produtivo por meio da fragmentação do trabalho – divisão entre as pessoas que planejam e controlam as atividades das que as executam.

Esses pressupostos, de certa forma, receberam influência da filosofia positivista -ciência concebida como neutra e objetiva, acreditava no progresso do sistema capitalista e nos benefícios gerados pela industrialização e da psicologia behaviorista, a qual vê a aprendizagem como mudança de comportamento.

Consoante Frigotto (2006, p.40), a visão dessa educação e do seu papel deve ser entendida no bojo da Teoria do Capital humano, que a concebe como “produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator de trabalho”, daí a educação ser um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico com o objetivo de qualificar as pessoas para

atender o mercado em expansão, carente de mão de obra de trabalhadores bem “preparados/educados”.

Naquele contexto, Mato Grosso do Sul, a exemplo de outros estados do Brasil, era imperativo preparar pessoas para impulsionar o desenvolvimento econômico. Então, o modo mais viável e seguro para acelerar esse processo era por meio de planejamento elaborado por especialistas e executado pelos professores.

Voltando ao relato das professoras, ressalta-se que o controle da supervisão sobre a ação pedagógica era, muitas das vezes, burlado pelos próprios professores, uma vez que, de porta fechada, trabalhavam o método oposto ao desejado pelo sistema naquele momento.

Desta forma, pode-se enumerar algumas das razões que levaram os professores a rejeitar essa proposta de alfabetização na perspectiva do método global⁴⁶: ausência de conhecimento teórico acerca do método analítico; falta de estudos e oficinas sobre o próprio material adotado na rede; dificuldade dos supervisores em explorar e estudar sistematicamente o manual e os recursos didáticos introduzidos pelo *Barquinho Amarelo* (aspecto que comprometia a assessoria da equipe técnica da Secretaria de Educação quanto à implantação e monitoramento de tal proposta junto aos supervisores e professores da rede estadual); e a demora da entrega do material às unidades escolares, especialmente naquelas do interior do Estado.

Percebe-se, por meio desses problemas relacionados, que essa proposta estava desarticulada com as necessidades e interesses dos professores. Além disso, a equipe da SED parecia indiferente aos problemas que ocorriam no cotidiano das escolas, inclusive em relação ao material didático, os quais demoravam chegar ao destino final: nas mãos dos alunos e professores. Segundo Saviani (2012, p. 69-70, grifos meus) uma

[...] pedagogia articulada, com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem: portanto, estará interessada em método de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor: favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente: levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do

⁴⁶ Os métodos globais surgiram no movimento da Escola Nova. No Brasil, eles foram ancorados por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho entre outros autores que estiveram à frente de reformas educacionais no Brasil.

processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos.

Assim, dentre os diversos motivos que contribuíram para o insucesso da implantação, tanto das diretrizes, como do pré-livro *Barquinho Amarelo*, é preciso destacar, ainda, o fato de ter sido essa uma decisão imposta pela cúpula do governo, sem prévia consulta aos mais interessados e envolvidos no caso, quais sejam, os professores e supervisores escolares da rede estadual de ensino.

De acordo com Rodrigues (1998), ao contrário do governo Pedrossian, que decidiu implantar o programa de forma unidirecional, em 1982, os professores alfabetizadores das escolas estaduais das cidades onde havia sido implantado o *Barquinho Amarelo* articularam-se por meio de abaixo-assinado, solicitando à Secretaria de Educação outra diretriz para a alfabetização. Reivindicaram, também, o fim do uso obrigatório desse pré-livro.

A partir do mencionado pela autora acima e de acordo com os depoimentos das entrevistadas, com base em Saviani (2009) ousou dizer, que a ausência da competência política e técnica dos responsáveis pelo desenvolvimento do programa contribuiu para o naufrágio do *Barquinho Amarelo* no Estado de Mato Grosso do Sul.

Houve, ainda nesse governo, a implantação de um segundo projeto de alfabetização, denominado “ALFA”⁴⁷, o qual foi elaborado e coordenado pela professora Ana Maria Poppovic e comercializado pela editora Abril.

Na época, o secretário Estadual – professor Fauze Sacaff Gatass Filho – foi motivado⁴⁸ pela proposta do então Ministro da Educação – Ney Braga – o qual prometeu elevado apoio financeiro aos Estados que adotassem a proposta didática de alfabetização delineada pelo Programa Alfa.

Tal programa implantado derivou-se de um acordo entre o Ministério de Educação/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento/Equipe de Assistência Técnica para o Ensino Primário - MEC/USAID/ EATEP). Porém, antes do Programa ALFA iniciar seus trabalhos, a EATEP, como um órgão de assessoramento dos acordos MEC/USAID, fez um

⁴⁷ Proposta de Alfabetização, de âmbito nacional, executada entre 1977 e 1985 com o objetivo de minimizar o índice de repetência e fracasso escolar no período da alfabetização.

⁴⁸ Ney Braga liberou recursos estimados na moeda da época em CR\$ 4,5 milhões, quantia essa ampliada a cada ano. Em 1983 o Programa já havia alcançado 43 mil salas de aulas, atendendo aproximadamente 1,5 milhão de crianças. Maiores detalhes ler MARTINS, Vânia Aparecida Bernardes. História e Memória: o Programa Alfa. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/318/311>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

estudo sobre a causa dos problemas de repetência e evasão no sistema primário brasileiro a fim de fornecer dados para viabilizar possíveis reformas com intuito de aumentar a produtividade do ensino.

Os maiores problemas elencados pela EATEP foram a desnutrição e lentidão de aprendizagem das crianças de baixo nível socioeconômico, a qualidade não apropriada da formação dos professores e ausência de recursos técnicos e materiais didáticos.

O Programa Alfa assumiu esses problemas apontados pelo diagnóstico realizado pela EATEP. Além disso, adotou as medidas para formação de professores, organização de material didático, reagrupamento das crianças de acordo com a idade, organização de material pedagógico aos professores e alunos, entre outras ações. Segundo Rodrigues (1998, p. 60) os atributos fundamentais do programa eram:

a) destinar-se a aluno e professor conjuntamente, preocupando-se com a formação em serviço da professora (autoformação); b) Ter a duração de três anos letivos, nos quais, idealmente, a mesma professora acompanharia a classe, por considerar que nesse período que acontece a evasão escolar após três anos de repetência na primeira série; c) fornecer todo o material necessário e toda a programação das três primeiras séries, com toda a programação coberta, desenvolvida, tratada e discutida para a professora transmitir a seus alunos; d) destinar-se as crianças sem recursos com a suposição de que caberia ao governo distribuir o programa gratuitamente às escolas da rede oficial.

O registrado pela autora destaca as alternativas propostas pelo acordo MEC/USAID/EATEP com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Percebe-se, então, que uma das sugestões consistia no aumento do tempo de convivência entre alunos e professores, ou seja, do tempo pedagógico. Assim, a ampliação de carga horária possibilitaria aos alunos a ter mais chances de avançar na aprendizagem.

Quanto à má formação do professor, a saída encontrada para melhor amenizar a situação seria o fornecimento de um manual de como ministrar as aulas. Ao desenvolvê-las de forma sistematizada no cotidiano de sala de aula, o professor iria se autoformando.

No entanto, devido ao elevado custo do programa, foram selecionadas apenas algumas salas de aulas de escolas da rede estadual para implantá-lo. Apesar dessa redução, o programa não teve como continuar em virtude da ausência de verbas para mantê-lo, mesmo que para a minoria de alunos e professores da rede. Ficou ainda a desejar, por parte do governo, o programa não ter sido avaliado no período e após a sua operacionalização. Sem a avaliação, não teve como

verificar até que ponto foi válido investir num programa oneroso aos cofres públicos com objetivo de amenizar os entraves da alfabetização - evasão/repetência e má formação dos professores – naquele contexto histórico.

Diante do exposto até aqui, em que se descreveu as tentativas de implantação das primeiras diretrizes curriculares e, em especial, as propostas de alfabetização - *Barquinho Amarelo e Programa Alfa* - para a rede estadual de Mato Grosso do Sul, nota-se o predomínio das atitudes autoritárias dos governos desse período, tanto na esfera Federal como Estadual. As decisões eram centralizadas e sem prévia consulta aos professores. Essa forma de governo refletia de maneira negativa no encaminhamento pedagógico nas unidades escolares.

Ademais, percebe-se que a troca das equipes técnicas a cada mudança de governo comprometia a sistematização, continuidade e desenvolvimento das diretrizes educacionais bem como, propostas de alfabetização. Contudo, a concepção dessas equipes sobre gestão escolar não se alterava: todas estabeleciam normas rígidas determinadas de cima para baixo - autoridade centralizada -, preocupação exagerada com o planejamento e burocracia, cuja finalidade era obter controle e produtividade dos resultados.

Com o processo de abertura política, surgem as primeiras manifestações articuladas pelos professores com o objetivo de revogar as propostas que não eram condizentes com o desejo e realidade deles, como, por exemplo, a proposta de alfabetização por meio do método analítico proposto pela autora do *Barquinho Amarelo*.

Infelizmente, neste breve levantamento não é possível analisar todas essas questões e controvérsias referentes as propostas educacionais implementadas nesse início de constituição do Estado de MS. Igualmente, não foi possível um aprofundamento das intenções das políticas nacionais do período da ditadura militar quando havia, no Brasil, alguns projetos “preocupados” com o processo de alfabetização dos filhos da classe trabalhadora, os quais não obtinham nível satisfatório de aprendizagem na escola.

Todavia, foram observadas pesquisas⁴⁹ sobre o pós golpe de 1964, as quais revelam que os rumos do desenvolvimento econômico no nosso país foram delineados por um processo de exclusão sob o controle do capital internacional. Nesta direção, ocorreram inúmeras medidas determinadas pelo Estado militar com apoio dos empresários e forças armadas para modernizar e

⁴⁹ Dentre elas destaco a de ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

industrializar o Brasil. Coube, então, à educação formar sujeitos com mão de obra qualificada para servir a indústria enquanto cidadão operário e consumidor. Tal medida remete a Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, atual Ensino Fundamental e Médio. Essa Lei reforçava o modelo elitista e tecnicista de educação, portanto visava ajustar o ensino ao direcionamento político então vigente.

Segundo Saviani (2008), as leis reformistas, entre outras intenções, serviram principalmente para unir a racionalidade tecnoburocrática militar à necessidade política ideológica do regime com uma educação focada nas necessidades do mercado de trabalho.

Frigotto (2006, p. 23), ao escrever sobre a teoria do capital humano, acentua que a relação entre educação e desenvolvimento, educação e renda é “efetivamente um truque que mais esconde que revela”. E, a escola, quando frágil, insere-se no movimento geral das organizações, articulando-se com os interesses capitalistas, não conseguindo pois, ser instrumento de superação destas relações sociais de produção. Essa fragilidade parecia ser uma das características das equipes pedagógicas das unidades escolares, por não serem instrumentos de mediações na negação das ideologias da classe hegemônica.

Daí a explicação passiva de aceitar desenvolver propostas de alfabetização estabelecidas por meio de convênios como o firmado entre o Ministério de Educação/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento/Equipe de Assistência Técnica para o Ensino Primário – (MEC/USAID/ EATEP) que subsidiou o programa Alfa em Mato Grosso do Sul. Com o propósito de desenvolver tais convênios/projetos, o governo não hesitava em reprimir, conter manifestações e desejos oriundos dos professores.

O governador Pedro Pedrossian, por exemplo, demonstrava atitudes autoritárias e centralizadoras. Por essas razões e, devido às inúmeras acusações de corrupções na sua administração, houve profundo desgaste no seu governo e, por consequência, não conseguiu eleger o seu sucessor.

Governo de Wilson Barbosa Martins (15 de Março de 1983 a 14 de Maio 1986)

Assim, após intensa campanha pelo voto popular, elegeu-se, em 15 de março de 1983, Wilson Barbosa Martins, membro do partido Partido Movimento Democrático Brasileiro - PMDB. Em seus discursos, Barbosa enfatizava obediência à vontade do povo, aglutinando forças

em torno de seu nome, principalmente em Campo Grande – Capital do Estado. A sua vitória foi possível também, em grande parte, devido os desacordos políticos da classe dominante. Esses conflitos internos colaboraram, sobremaneira, para a união do PP com o PMDB, em 1981, deixando de lado os que apoiavam Pedro Pedrossian.

A fim de promover o desenvolvimento econômico e social do Estado, Wilson Barbosa estimulou a industrialização mediante incentivos fiscais, construção de estradas e ferrovias. Neste caso, autorizou o término das obras da Ferronorte, possibilitando o transporte ferroviário da produção agrícola até o porto de Santos, em São Paulo. Preocupou-se também com as questões ambientais ao apoiar, em 1984, a Operação Pantanal, organizada pela Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Incentivou ainda a expansão do turismo ecológico (MIZIARA, 2008).

Pode-se dizer que este governo revelou boas intenções no sentido de trabalhar para o desenvolvimento com ações ainda que tímidas no *campo educacional*, social e econômico de maneira mais democrática. Contudo, nesse primeiro mandato, Barbosa enfrentou vários obstáculos em sua gestão em decorrência da situação caótica deixada pelo governo anterior⁵⁰. Aqui, destaco apenas dois, na área educacional, em relação às questões administrativas e pedagógicas.

No que se referem aos aspectos administrativos, as contas bancárias da Secretaria de Educação estavam bloqueadas pelo MEC, o plano de trabalho para 1983 não tinha sido aprovado pelo ministério, as escolas reclamavam a falta de material, a rede física encontrava-se em estado lastimável e o salário dos professores estava atrasado.

Outra situação agravante se referia à atitude do governo Pedro Pedrossian, que após perder as eleições, não mais se interessou pelo empréstimo concedido pela Caixa Econômica Federal destinado a construção de prédios escolares⁵¹.

Quanto aos aspectos pedagógicos, não havia uma política educacional de acordo com a realidade do Estado de Mato Grosso do Sul, era grande a burocracia no processo educacional, observando-se baixa qualidade de ensino e índice elevado de evasão e repetência nos anos

⁵⁰ Bittar (1998) registra o artigo publicado pela Folha de São Paulo, de 13 de abril de 1984, que denuncia a situação caótica deixada por Pedrossian ao primeiro governador eleito de MS. “Especificamente, quanto à corrupção na área educacional, ficou comprovado, mais tarde, através do processo instaurado pelo governo Wilson Barbosa Martins, o uso de diárias ilegais, viagens fantasmas, conluio de firmas para controlar licitações, etc” (BITTAR, 1998, p. 36).

⁵¹ Maiores informações acerca desta derrota na eleição de 15 de novembro ver BITTAR (1998).

iniciais. Havia, naquele ano (1983), “cerca de 100.000 crianças de 7 a 14 anos fora das salas de aula”⁵² (MATO GROSSO DO SUL, s/d).

A indicação do advogado Leonardo Nunes da Cunha para assumir a Secretaria Estadual de Educação contribuiu no sentido de aumentar a lista de problemas. Pois, ele não tinha o aval dos profissionais da educação, os quais queriam ver nesse cargo um representante da classe. No entanto, esse secretário começa a ganhar a confiança da classe quando se fez presente em uma reunião na sede sindical denominada Associação Campo-Grandense de Professores. Até então, nenhum outro secretário de educação tinha participado de uma reunião de professores no decorrer de uma greve. Assim, além de fazer um acordo salarial, conseguiu melhorar as relações entre equipe do governo e o movimento de professores.

Essa atitude do secretário de democratizar as relações escolares foi importante para fomentar a elaboração da política educacional de MS com aspirações democráticas, a qual concretizou-se sob a influência dos princípios da Escola Nova⁵³. Tais princípios democratizantes já tinham sido, segundo Bittar (1998, p. 66),

[...] reprimidos durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) reaparecem sempre que o país supera uma fase autoritária e, novamente, os educadores se organizam em luta pela escola pública. Foi assim que aconteceu durante a república de 1946 a 1964 e assim ocorreu no término da ditadura militar, pois os ideais anunciados desde a década 20 permaneciam, em parte, válidos.

Com essas aspirações democráticas, este secretário, em 1983 lançou a ideia de preparar o I Congresso Estadual de Educação para a Democracia, com vistas a adquirir subsídios para elaborar o II Plano Estadual de Educação.

Com esse propósito, o processo congressual desenvolveu-se em três fases distribuídas da seguinte forma: na primeira, promoveu debates nos órgãos regionais da Secretaria, bem como nas escolas, envolvendo toda a comunidade na discussão do documento enviado pela SED/MS - *Educação para a Democracia*-; na segunda, realizou encontros regionais com o objetivo de elaborar documento único por região e eleger os delegados; na terceira e última fase, realizou-se

⁵² Esta ainda é uma preocupação do atual governador André Puccinelli. No final do ano de 2013 convocou todos os professores da rede estadual para planejar ações de resgate de alunos que estão fora da sala de aula.

⁵³ Devido o secretário ser um grande admirador de Anísio Teixeira a concepção da Escola Nova, embora não citada nos documentos estava presente desde o planejamento do Congresso Educação para a Democracia.

o Congresso Estadual, no qual houve a culminância das propostas oriundas de todos os segmentos. Essas indicações, depois de aprovadas, passaram a definir a política educacional por meio do II Plano Estadual de Educação (BITTAR, 1998).

Aqui, devido o foco ser a alfabetização, resalto apenas as decisões sobre esse processo, em que os congressistas chamaram atenção ao cumprimento dos preceitos constitucionais de responsabilidade do Estado para assegurar a melhoria da educação no ensino do 1º grau com ênfase na alfabetização⁵⁴”.

Assim, a partir dos debates desse congresso, várias propostas surgiram a fim de amenizar os problemas referentes aos altos índices de reprovação e repetência na primeira série. Uma delas consistiu em formar uma equipe de profissionais com dedicação exclusiva para a alfabetização, pois, até 1983, essa assessoria aos professores era desenvolvido pelos técnicos responsáveis pela pré-escola e ensino do primeiro grau.

A primeira proposta delineada pela equipe da SED, em caráter emergencial, foi o projeto denominado “Reforço à Alfabetização”, coordenado pela professora Elisa Cesco⁵⁵. Os congressistas tinham dados que a maior parte das crianças que residiam na zona urbana e estavam fora da sala de aula já haviam frequentado a escola. E dos alunos que ingressavam na 1ª série, 50% delas não eram promovidas para a 2ª série, ou evadiam-se da escola para se dedicar ao trabalho ou em virtude de outros problemas sociais.

O desafio, portanto, não era apenas trazê-los de volta ao ambiente escolar. Seria necessário criar um ensino alternativo que promovesse o retorno deles. Para tanto, era importante criar mecanismos que levasse em consideração a realidade social, econômica e cultural dos alunos, caso contrário não seriam reconquistados pelo processo educacional.

Nessa direção, o Projeto Reforço iniciou-se em 12 (doze) escolas da periferia de Campo Grande⁵⁶ e 8 (oito) em Dourados. Cada turma era composta por 12 alunos que recebiam as aulas de “reforço” no período de férias,⁵⁷ ministradas por professores e acompanhados por técnicos da Secretaria. Esses técnicos também tinham a responsabilidade de planejar cada aula, os professores apenas executavam o trabalho planejado.

⁵⁴ Após a LDB 9394/96, o Ensino Fundamental passou a ser da competência dos municípios.

⁵⁵ No governo de Wilson Barbosa, a professora Elisa Emília Cesco foi Coordenadora Geral de Educação da Secretaria Estadual de Educação.

⁵⁶ Rodrigues (1998) relaciona as escolas contempladas com esse projeto em sua pesquisa.

⁵⁷ Essas turmas foram atendidas nos meses de dezembro de 1983 e janeiro de 1984.

Essa assertiva revela que, mesmo a política ditatorial do Brasil dando sinal de enfraquecimento, os professores da rede não tinham conquistado, na prática, a democracia da forma debatida e almejada no congresso, haja vista não terem autonomia e nem a confiança dos técnicos no planejamento de suas aulas para serem desenvolvidas junto aos alunos que precisavam de melhoras no aprendizado da leitura e escrita.

O interessante é que a Secretaria do Estado dizia defender a concepção escolanovista, com a participação dos docentes nos momentos decisórios. Entretanto, na prática, o que se evidenciava era a continuidade de métodos e postura não condizentes com uma proposta de educação que se pretendia ser democrática. Pelo contrário, era nítido o apelo pela concepção tecnicista em que os conteúdos de ensino e informações eram organizados numa sequência lógica determinada por especialistas.

Todavia, ao contrário dos outros projetos de alfabetização desenvolvidos pela SED/MS – até então *-Barquinho Amarelo* e Programa ALFA- o Projeto Reforço à Alfabetização foi acompanhado e avaliado até o final, sendo que, no primeiro ano de implantação, houve 90% de aprovação dos alunos atendidos e, no segundo ano, num total de 2.900 alunos, 75% foram promovidos para a 2ª série.

Além disso, a equipe da SED se preocupou em não perder de vista os alunos que participaram das aulas de reforço no decorrer das férias de dezembro/janeiro. Nesse sentido, Segundo Rodrigues (1998), no decorrer do ano letivo de 1984, as classes com alunos oriundos do projeto Reforço foram monitoradas por técnicos da sede com o propósito de acompanhar o processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, com o objetivo de subsidiar o professor.

Embora esses dados sublinhem o empenho dos técnicos em se mobilizarem com a intenção de avançar numa proposta que atendesse as necessidades dos alunos da classe trabalhadora, logo mais democrática, questiona-se aqui se esse Programa de Reforço de férias não visava apenas o alcance de metas. Neste caso, valorizava uma postura tecnicista, a qual não se preocupava em mediar atividades de ensino e de apropriação de conteúdos que auxiliassem na transformação social e formação humana.

Entretanto, o alcance dessas metas não foi suficiente para melhorar a qualidade do processo de alfabetização e, por consequência, diminuir o índice de reprovação na primeira série. A SED/MS resolve, então, de forma análoga ao que estava sendo desenvolvido nos estados vizinhos - São Paulo e Minas Gerais - iniciar o sistema de Desdobramento do Processo de

Alfabetização⁵⁸.

Para isso, modificou a programação dos dois primeiros anos, permitindo ao aluno dar continuidade na 2ª série o processo iniciado na 1ª série. A intenção era promover as crianças da 1ª para a 2ª série quando estivessem com habilidade de ler e escrever palavras com sílabas simples. Todavia, o critério da não retenção dos alunos da 1ª para a 2ª série levou a maioria dos professores a rejeitar essa proposta.

Não obstante, a primeira providência tomada pela SED/MS ao iniciar o projeto *Desdobramento do Processo de Alfabetização* foi contratar a assessoria da ESPLAN (Estudo planejado)⁵⁹ a fim de propiciar formação continuada a todos os professores das séries iniciais (1ª e 2ª), supervisores escolares, técnicos das agências regionais e da própria SED. A formação tinha por objetivo provocar reflexões na equipe alfabetizadora sobre os diversos aspectos da temática alfabetização, com destaque para o processo de promoção continuada.

Em relação a essas formações continuadas, a professora Graça, no decorrer da entrevista, relatou que elas pouco resolviam os problemas dos professores, porque além de contar com poucos encontros, não sanavam as dúvidas que eles encontravam no cotidiano da sala de aula:

Ah!, tinham sim uns encontros para estudos...mas eram poucos, normalmente, era um curso por semestre e ficava dois a três dias reunidos com todos os professores aqui da cidade. Tinha uma parte teórica que os ministrantes, coitados, pareciam também não ter tanto domínio. Elas até justificavam que estavam aprendendo junto conosco e, depois tinha parte prática que era para aprender preencher fichas de avaliação. Porque no ciclo não tinha mais prova escrita com atribuições de notas. Então, o negócio era ficha! Foi um período complicado... uma bagunça só!!!

O depoimento da professora Graça remete ao exposto por Soares (2003, p. 9) no que se refere as causas que dificultaram o processo de alfabetização nesse período. Dentre elas, a autora destaca a

[...] reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer e tem trazido uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompasso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos [...].

⁵⁸Aqui me refiro ao projeto do Ciclo Básico implantado em Minas Gerais e São Paulo ampliava para dois anos o período para a alfabetização.

⁵⁹ Empresa de Assessoria na área de Educação do Estado de São Paulo.

A partir dessas colocações, percebe-se que a SED/MS não acertou ao lançar uma proposta sem antes ter proporcionado aos alfabetizadores um estudo aprofundado dos fundamentos norteadores da nova concepção de alfabetização, bem como dos critérios estabelecidos para avaliação do processo ensino-aprendizagem, a qual de somativa passou a ser avaliação contínua. Assim sendo, a assessoria da ESPLAN deveria ter iniciado antes da implantação do referido Projeto Desdobramento do Processo de Alfabetização.

Devido essas precárias condições de formação dos professores e especialistas de educação e dos resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos, a SED estabeleceu novas políticas, tanto em relação a cursos de formação continuada, como no campo da formação inicial visando melhorar a qualificação do futuro alfabetizador.

Assim, ainda ano de 1984, os professores foram contemplados com outro projeto de formação continuada, denominado *Ajudando a vencer*, em parceria com o MEC, cujo objetivo era contribuir, por meio de monitoria de estagiários, na ação de reduzir os índices de evasão e repetência, nas 1ª e 2ª séries do 1º grau. A ideia era desenvolver uma articulação entre os alfabetizadores e os professores dos cursos de magistérios.

A sugestão do MEC, por meio desse projeto, consistia em levantar os problemas que afetavam o desempenho do professor no cotidiano da sala de aula e, ao mesmo tempo, indicar alternativas para solucioná-las. Segundo Rodrigues (1998), foram envolvidos, nesse projeto, 2.538 alunos do magistério, 6.412 alunos das séries iniciais, 40 supervisores escolares, 24 orientadores educacionais e 23 diretores.

O objetivo era, portanto, melhorar o processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, investir na formação do futuro professor, o qual poderia averiguar com antecedência as dificuldades que iriam vivenciar ou não ao assumirem as aulas de alfabetização.

Outra sugestão oriunda do congresso e aceita pelo secretário foi a implantação da disciplina Educação Física na primeira série do 1º grau. O objetivo era proporcionar às crianças atividades físicas com ludicidade. Essa disciplina deveria ser ministrada por professores habilitados nesta área. Outros projetos e cursos de aperfeiçoamento⁶⁰ foram desenvolvidos nesse período- 1983 a 1985 - pela Secretaria de Educação com o propósito de melhorar a qualidade do processo educacional.

⁶⁰ Rodrigues (1998) relaciona os demais projetos desenvolvidos pela SED/MS nesse período.

Das equipes técnicas da SED/MS observadas até aqui, esta que atuou no período de 1983 a 1985, pareceu-me a equipe com mais desejos de mudanças, preocupada em lançar projetos de acordo com o solicitado pelos professores no congresso. Entretanto, muitos desses projetos não foram bem aceitos por todos os professores. Essa resistência dos professores é comentada pela supervisora Guadalupe:

Sabe, eu dava razão aos professores quando diziam que não queriam trabalhar de acordo com a “cartilha do governo” porque quando pensávamos que aquele projeto poderia dar certo, que a equipe parecia ser bem embasada, tanto o projeto como as equipes eram trocadas[...]. Na supervisão sempre ficávamos na corda bamba [...] Olha até conseguíamos motivar o professor a envolver com os projetos lançados, mas logo vinham as mudanças e todos ficavam novamente decepcionados [...].

A partir do depoimento dessa supervisora, podemos afirmar que a descontinuidade das propostas lançadas pelo governo, a ausência de avaliação dos projetos, a troca constante dos membros da equipe técnica da secretaria entre as outras razões já descritas levavam os professores a desacreditar e, por consequência, rejeitar o que era proposto pela SED/MS.

Todavia, as atitudes do Secretário de Educação e demais membros da equipe técnica do governo Wilson Barbosa revelaram-se mais democráticas. Eles eram mais abertos a dialogar com os professores. Comportamento esse adverso às outras equipes até então passadas pela SED. Nesse sentido, essa gestão deu os primeiros passos na direção de uma gestão mais democrática em MS.

Wilson Barbosa deixou o governo do Estado em 14 de maio de 1986, com o objetivo de concorrer ao Senado. Assumiu o seu lugar o vice-governador Ramez Tebet.

Governo Ramez Tebet – (15 de maio 1986 a 15 de março de 1987)

Embora a situação financeira do Estado não fosse nada animadora, Ramez conseguiu asfaltar 2.500 km de rodovias e implantou linhas de transmissão de energia. Em relação à educação, deu continuidade aos projetos lançados e conseguiu construir 609 salas de aulas.

Governo Marcelo Miranda Soares – (15 de março de 1987 a 15 de março de 1991)

Em seguida, retornou ao governo Marcelo Miranda Soares, no período de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991. Ele venceu Ludio Coelho nas urnas com a promessa de transformar a economia de Mato Grosso do Sul, deixando de ser produtor de matéria prima para tornar-se um Estado industrializado. Entretanto, este discurso não se materializou nem neste governo nem nos seus sucessores, uma vez que a pecuária e agricultura continuam sendo, até hoje, os pilares da economia de Mato Grosso do Sul.

Os feitos mais significativos de Marcelo Miranda foram a criação da Polícia Florestal e o incentivo dado em seu mandato à instalação de indústrias de soja. Além disso, de acordo com informações de Campestrini (1991), foram implantados 956 km de rodovias e asfaltados 505 km, concluindo-se a pavimentação das rodovias que ligam a capital ao leste do Estado.

Quanto à educação, seu governo não registrou grandes realizações. Ao contrário, sua administração mostrou-se negligente nesse setor. Aleixo Paraguassu Neto, Valter Pereira e Mauro Polizer foram os seus Secretários de Educação com características e propostas diferentes.

Para os educadores, o governo de Marcelo Miranda significou um período sofrível devido ao arrocho dos salários, com a perda do piso salarial, que, conforme conquista alcançada no governo anterior, fora estipulado em três salários mínimos. Descontentes com a ausência de compromisso com a educação, os professores realizaram três movimentos grevistas, ou seja, quase uma greve por ano no decorrer de quatro anos de seu mandato.

Diante dessas questões da política salarial, acrescidas ao fato de não apresentar propostas inovadoras para a educação, Marcelo Miranda não alcançou os objetivos anunciados nos discursos de campanha, encerrando sua gestão como alvo de diversas críticas, não só dos professores, mas também de outros segmentos da sociedade.

No que concerne à alfabetização, ao contrário do governo anterior, poucos projetos foram implementados especialmente em relação à formação do professor alfabetizador. Contudo, foi nesse período que timidamente iniciou-se no Estado o interesse pela concepção construtivista com base na pesquisadora Emilia Ferreiro.

Santinha, uma das professoras alfabetizadoras da década de 80, diz que “em 1984 trabalhava no Projeto Alfabetização e Desdobramento, mas logo em seguida, em 1986, chegou na rede estadual as ideias de Emilia Ferreiro. Então comecei a trabalhar numa perspectiva bastante diferenciada, passei a ser construtivista [...]”

Os professores, sem respaldo da equipe técnica da SED (porque essa também estava

iniciando os estudos sobre a fundamentação da psicogênese da língua), começaram colocar em prática o construtivismo de uma forma, há exemplo do mencionado pela professora entrevistada, “espontaneísta”, equivocada e sem um delineamento coletivo a partir da concepção e princípios dessa proposta.

Pode perceber que desde a gênese do Estado, vários projetos de alfabetização foram implantados com o objetivo de diminuir a evasão e repetência. Todavia, ao analisar os dados de 1979 a 1990, percebe-se que o delineado pelas equipes técnicas dos governos não obteve resultados tão satisfatórios. Observe o quadro a seguir com a porcentagem de alunos reprovados em cada ano.

Quadro 4: Porcentagem de alunos reprovados no período de 1979 a 1990

ANO	% DE REPROVAÇÃO: 1ª SÉRIE DO 1º GRAU
1979	31%
1980	30%
1981	31%
1982	36%
1983	32,5%
1984	32%
1985	29%
1986	31%
1987	33%
1988	32%
1989	33%
1990	35%

Fonte: (RODRIGUES, 1998, p. 114)

A reprovação, em 1985, deve ter sido menor em virtude dos critérios de promoção automática estabelecidos no projeto *Alfabetização em Desdobramento*. É interessante sublinhar que a reprovação aumentou a partir do ano de 1985. Esse dado chama atenção porque, apesar de ter aumentado a preocupação e investimento com projetos de formação, o índice de aproveitamento do processo ensino aprendizagem não melhorou.

Logo, pode-se dizer que o problema da alfabetização não está apenas no processo ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno ou no método utilizado. É mister “considerar, ainda, os

aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita” (SOARES, 2012, p. 21).

Ademais, sem aumento de financiamento, “[...] a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldade de chegar a resultados significativos” (SAVIANI, 2007, p.22). Sem tais entendimentos e recursos, a educação das crianças sul-mato-grossense continua naufragando em *barquinhos amarelos*, sem “bússola” para direcionar o melhor caminho.

Por meio desse levantamento, fica a impressão que as políticas educacionais implantadas pela Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul são delineadas para acompanhar as políticas nacionais, as quais respondiam - e ainda respondem - às diretrizes internacionais, determinadas pelos seus organismos de financiamento.

Governo Pedro Pedrossian (15 de março de 1991 a 31 de dezembro de 1994)

O revezamento de chefias no governo do Estado continuou entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o PMDB. Em 1991, pela segunda vez, Pedro Pedrossian voltou a responder pelo poder executivo com a promessa de priorizar suas ações nas áreas sociais⁶¹, segurança pública, saúde e especialmente educação.

Todavia, os funcionários públicos estaduais, sobretudo os da educação, não se sentiam seguros com o seu retorno. Um dos motivos era devido a primeira greve no Estado, em 1981, ocorrida durante sua primeira gestão, de 7 de novembro de 1980 a 15 de março de 1983, ainda no período da ditadura militar. Tal movimento grevista foi desencadeado em virtude de um atraso salarial de seis meses, deixando os servidores com más condições de trabalho e condições de vida (PESENTE, 1995).

Ao esboçar as linhas norteadoras da política estadual de educação, este governante visou à “democratização, compromisso mútuo e parcerias de responsabilidades” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p.2). Nesta direção, na área educacional, sublinhava nos discursos oficiais o seu compromisso de revigorar a educação por meio de uma política de descentralização administrativa.

⁶¹ Pesente (1995) registra o divulgado no Jornal Intersindical: Pedrossian diz que está reciclado; se for verdade ele não reeditará sua prática anterior em governar. Se não estará comprovando o ditado popular: “Pau que nasce torto, morre torto”. Neste caso, o machado dos trabalhadores dará um jeito nisso”

Nesse particular, ainda candidato, desafiou os professores, solicitando que elaborassem uma proposta educacional para ser desenvolvida no decorrer de sua gestão, caso fosse eleito. A provocação foi aceita por alguns professores⁶² da rede estadual. A maioria deles, sindicalistas, tinha condições de esboçar um documento⁶³ que correspondesse aos anseios da categoria.

Eleito, Pedrossian prosseguiu com sua estratégia para conquistar a confiança dos professores: além de acatar a proposta elaborada pelo grupo que não o tinha apoiado nas eleições, escolheu para liderar a Secretaria do Estado de Educação a professora Leocádia Aglaé Petry Leme⁶⁴. Essa escolha ocorreu porque, segundo o governador, pelo fato de ele ter sido eleito sem alianças com outros partidos, teve a liberdade de escolher pessoas para compor a sua equipe de acordo com as necessidades e exigências da sociedade. Com essas declarações e a atitude de por a folha de pagamento dos servidores em dia pretendia resgatar a credibilidade junto aos servidores.

A professora Leocádia, além de conquistar o cargo mais alto na SED, teve autonomia para formar sua equipe de trabalho, composta pelos demais membros que a tinham ajudado a elaborar “*Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul*”. Essa proposta, a primeira não elaborada apenas por técnicos da SED⁶⁵, trouxe alterações significativas, principalmente em relação à política descentralizadora administrativa. Nessa direção, propôs duas medidas importantes: a implantação das Agências Regionais de Educação⁶⁶ (ARE) e a eleição⁶⁷ para diretores e membros do colegiado escolares. Para assumir a chefia das agências, seriam designados professores com reconhecida competência técnica.

⁶² Dentre eles destacam-se: Aparecida Bueno Nogueira, Eliza Emilia Cesco, Elza Maria Villas Boas, Hélio de Lima, Irene de Souza Diniz, Marlene de Mello Jacinto Correia e Leocádia Aglaé Petry Leme.

⁶³ “Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul” que delineava uma nova política de educação para o Estado de MS.

⁶⁴ Pedagoga, formada pela Faculdade de Ciências e Letras de Paraná, pós-graduada em três diferentes áreas da Gestão Educacional pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso e Fundação Dom Cabral. Após deixar a SED/MS ocupou os cargos de reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, diretora geral da Faculdade de Dourados, diretora regional da Anhanguera para os estados de MS e MT, e atualmente reitora da Anhanguera-Uniderp.

⁶⁵ Embora a proposta educacional do governo Wilson Barbosa ter sido debatida num congresso de professores, seu primeiro esboço foi elaborada pelo Secretário Estadual de Educação e também finalizada por uma equipe determinada por ele.

⁶⁶ As AREs foram extintas anos depois, no primeiro mandato do governador Zeca do PT, prejudicando, de certa forma, os educadores do bolsão sul-mato-grossense. Distantes da SED acabaram mais isolados ainda, sem respaldo técnico-pedagógico e administrativo.

⁶⁷ Sobre essa eleição ver Decreto SED/MS 5868/91

A princípio, ambas as medidas tiveram impactos negativos junto aos políticos tradicionais do Estado, que tinham arraigado o poder de indicar seus “cabos eleitorais” para ocupar cargos e funções como essas. Apesar disso, ainda que houvesse descontentamentos, em 17 de abril é implantada, por meio do Decreto SED/MS 5868/91, a eleição de diretores e membros dos colegiados escolares, ocorrida, pela primeira vez no Estado, em julho de 1991. Portanto, constituiu-se uma nova estrutura nas escolas da rede pública estadual, já que, assim, ficava assegurada a participação da comunidade escolar em defesa da educação como direito de todos.

A partir dessa eleição, transformou-se o cenário da gestão escolar na rede estadual de ensino. Esse processo foi recebido com bons olhos pela maioria dos professores que, por meio da “[...] FETEMS, seu órgão sindical de maior expressão no Estado, considerava o conjunto de medidas “muito positivo” para a educação” (PESENTE, 1995, p. 76). Aliás, em Mato Grosso do Sul, até hoje, esses cargos são ocupados mediante voto direto da comunidade escolar. Para concorrer a eles, o candidato a diretor precisa ser do quadro efetivo do Estado e ser avaliado por meio de provas, a fim de comprovar competência pedagógica e administrativa. Só depois de aprovados podem se candidatar ao cargo. Caso seja eleito, a última etapa desse processo é a nomeação pelo governador.

Entretanto, se por um lado o Decreto 5868/91 agradou aos professores e demais segmentos da sociedade; por outro, alterou a identidade dos Especialistas em Educação. Os atuais coordenadores pedagógicos, naquele contexto, tinham as funções exclusivas de Orientador ou Supervisor Educacional. Mediante o citado decreto, os Especialistas em Educação, que sequer foram ouvidos, tiveram essas funções acopladas e, a partir daí, foram titulados como Coordenadores Pedagógicos⁶⁸.

No que se refere ao documento *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul*, o mesmo tinha uma formatação parecida a de uma cartilha com 25 páginas contendo apresentação, pressupostos filosóficos, metas, propostas e as estratégias. De cunho progressista, o documento expressa a concepção de educação como um instrumento de combate às desigualdades sociais e para o exercício da cidadania.

Em relação à alfabetização, o documento trás apenas algumas propostas e estratégias para

⁶⁸ Maiores informações sobre a junção dessas funções ver Miziara (2008).

a política de erradicação do analfabetismo:

*Levantamento do número de analfabetos por região e correspondente criação de salas de aula para atender a demanda.

*Chamamento oficial junto às empresas, instituições públicas e privadas, associações de moradores, associações profissionais, igrejas com o intuito de uma ação comum à erradicação do analfabetismo.

*Apoio efetivo à iniciativas diversas de alfabetização de adultos;

*Efetivo investimento no ensino do 1º grau, como forma de impedir o aumento do contingente de analfabeto;

*Delimitação do número de alunos em sala de aula (25 alunos para a primeira e segunda séries do 1º grau) (MATO GROSSO O SUL – DOCUMENTO BÁSICO, 1991, p.09).

Por meio desse documento a Secretaria do Estado de Educação convida a sociedade a dividir responsabilidades no combate ao analfabetismo. Mas, quanto à responsabilidade do Estado, o documento não apresenta grandes medidas na área de alfabetização, sobretudo das crianças. Isto posto, questiono se esse chamamento oficial não significava, naquele contexto, omissão do Governo como responsável primeiro pelas ações educacionais.

Essa sugestão de parceria também está registrada no relatório “Uma Proposta para a Educação do Mato Grosso do Sul” indicando a “[...] a necessidade do estabelecimento de parceria com os setores produtivos. Uma parceria que definindo a identidade, os objetivos e a função deste nível de ensino possibilitasse ganhos reais para os cidadãos sul-mato-grossenses”.

No entanto, quando especialistas em educação, diretores e professores alfabetizadores do município de Paranaíba enviaram ofício à SED solicitando parceria no sentido de auxiliar na formação de grupos de estudos sobre a concepção que sustentava a diretriz implantada não obtiveram respostas.

Sem apoio e com uma nova diretriz a ser desenvolvida, esse grupo de educadores⁶⁹ interessados em compreender a proposta implantada nas diretrizes tiveram, de fato, que estabelecer parcerias com a população do município de Paranaíba. Desta forma, em 1991, organizaram - se com apoio da comunidade local (venda de bingos e recebimento de doações) e foram até a capital do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - com a intenção de buscar as primeiras informações/conhecimento sobre o construtivismo por meio de um curso ofertado pelo Grupo de

⁶⁹ Esses fatos foram lembrados por ocasião das entrevistas com as professoras Graça e Santinha momento em que aproveitei o ensejo para buscar em suas memórias experiências marcantes ocorridas nas trajetórias de alfabetizadoras e orientadoras educacionais. Nessa comissão de organização de grupo de estudos e de arrecadação de fundos eu ocupava o cargo de vice-presidente.

Estudo sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA -.

Nesse curso esses educadores de Paranaíba tiveram a oportunidade de iniciar o entendimento acerca da proposta construtivista e receber indicações de referencial teórico para aprofundar os estudos. A partir dessa primeira formação alguns professores resolveram formar pequenos grupos de estudos na própria unidade escolar, sobretudo os que atuavam na Educação Infantil a fim de ampliar o entendimento dos pressupostos teóricos desta concepção. A professora Santinha manifestou o seguinte sobre essa questão: *Eu percebi que a Emilia Ferreiro tinha uma compreensão incrível da alfabetização! Ela conseguiu fazer uma revolução da forma como víamos a alfabetização.*

Outros professores acostumados ao método silábico a rejeitaram e ficaram desenvolvendo um trabalho paralelo ao que estava sendo proposto pela rede estadual. Houve também a crença por parte de alguns diretores que o construtivismo introduzido nas salas de aula resolveria os problemas no processo de alfabetização.

Em dezembro de 1991, essa mesma equipe de educadores acrescida de duas supervisoras escolares do município de Costa Rica⁷⁰, com apoio de alguns técnicos do Núcleo de Ensino da – ARE 10, os quais estavam descontentes com os resultados pouco satisfatórios acerca das ações da Agência Regional de Ensino - ARE e da Secretaria de Educação – SE no que se referia a assessoria, reuniões, sessões de estudos para combater o alto índice de evasão escolar e repetência nas 1ª séries, resolveram elaborar o projeto “*Alfabetização, como princípio meio e fim da educação*”.

O projeto propunha a formação, assessoria direta e contínua a um pequeno grupo de professores que acreditavam na potencialidade de seus alunos, visando um trabalho de alfabetização com base na concepção construtivista, onde o aluno seria “visto como um sujeito e não objeto do processo de aprendizagem, assegurando a sua integração e permanência na escola” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, s/p).

Esse projeto tinha como objetivo geral “Diminuir o índice de repetência e evasão escolar nas 1ª séries; oportunizando a recuperação da qualidade de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, s/p). E, como objetivos específicos foram delineados: *Tornar o processo de alfabetização significativo; *Oportunizar a criança a pensar e construir segundo suas hipóteses;

⁷⁰ O município de Costa Rica estava sob a jurisdição da ARE – 10 com sede em Paranaíba.

*Respeitar o processo de desenvolvimento da criança.

Tal projeto recebeu da Coordenadoria da SE (Secretaria de Educação) parecer favorável a sua implantação em 17 de fevereiro de 1992. No que se refere a solicitação de recursos financeiros, foram contempladas passagens e diárias para os técnicos da Unidade de Interdisciplinar de Apoio Pedagógico (UIAP) deslocarem-se à jurisdição duas vezes ao mês. As demais despesas deveriam ser de responsabilidade do grupo que elaborou o projeto.

Ou seja, novamente a parceria com a SE não ocorreu haja vista o orçamento dessas passagens estavam previstas na Programação Geral da Coordenadoria. Todavia, conforme ANEXO A, o projeto “Alfabetização, como princípio meio e fim da educação” foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 1992 nas 08 (oito) unidades escolares do município de Paranaíba, atendendo em cada uma delas 01 (um) professor e 25 (vinte e cinco) alunos; e no município de Costa Rica em duas unidades escolares com mesmo quantitativo de alunos e professores.

Embora a intenção do grupo que elaborou o projeto é digna de ser reconhecida, mas infelizmente, problemas educacionais bem como o processo de alfabetização não são tão fáceis de resolver. Demanda estudo, recursos didáticos, financeiros, organização do espaço e tempo. Logo, um projeto com apenas um ano de duração pouco consegue avançar. A própria Emilia Ferreira, sublinha que a alfabetização é um “conceito de natureza complexa, cuja apropriação requer um processo de longa duração, ou seja, de vários anos” (GEEMPA, 1988, p. 20).

De modo abreviado, pode-se dizer, enfim, que, nesse período, a equipe constituída pela professora Leocádia pouco auxiliou no desenvolvimento de uma proposta de alfabetização. Entretanto, conseguiu iniciar, ainda que de forma tímida, a descentralização das ações político-pedagógicas, sinalizando para uma gestão mais participativa por meio da eleição para diretores e colegiado escolar.

No final de seu mandato, Pedrossian revelou mais uma vez o descaso político com a educação e servidores: em vez de apoiar o desenvolvimento do projeto elaborado pela equipe de professores a fim de ampliar a oferta de uma educação democrática e de qualidade, encerrou o mandato com a folha de pagamentos dos funcionários atrasada.

Governo Wilson Barbosa Martins (1º janeiro 1995 a 31 de dezembro de 1998)

Wilson Barbosa Martins novamente retorna ao palácio do Parque dos Poderes,

enfrentando as dívidas altíssimas deixadas pelo seu antecessor. Como funcionária do estado, lembro-me de alguns relatos dos servidores públicos, especialmente dos professores, que viam em seu retorno a esperança de dias melhores, haja vista ele ter encerrado a sua última gestão (1983 – 1986) sem atrasar a folha de pagamento e com salários razoáveis. No entanto, neste mandato, sua política salarial e de carreira para o Magistério não teve o mesmo final feliz.

Mato Grosso do Sul apresentava um quadro desfavorável, dadas às condições políticas e, sobretudo, porque estava, como a maioria dos estados brasileiros, sem recursos econômicos para investir na área social. Dessa forma, o governo não conseguiu sanar os déficits econômicos, o que provocou descontentamento e preocupação nos servidores.

Novamente o sindicato dos professores manifestou, por meio de registros em folhetos, a ausência de compromisso do governo com os servidores. Essas movimentações pouco repercutiam no gabinete do governador. Isso leva ao agravamento da situação, chegando-se a ponto de os funcionários da educação deflagrarem greve geral por 51 dias.

A união e a força da categoria naquele momento histórico foram tão intensas que, em 22 de julho de 1996, tiveram a iniciativa de entregar a Aleixo Paraguassu⁷¹, então secretário de Estado de Educação, as chaves das escolas. A intenção daquele ato era chamar atenção do Secretário para a falta de condições de trabalho nas escolas e, especialmente, alertar para a sobrevivência material das famílias dos professores, que contavam com seus salários. (ACP, 1996).

Nessa ocasião, enquanto professora no município de Paranaíba, participei na angariação de cestas de alimentos junto à comunidade para serem distribuídas aos professores, que, a essa altura, já não tinham mais crédito no comércio local para comprar a prazo.

Em Campo Grande, sem dinheiro, numa atitude desesperadora, os professores tiveram a iniciativa de criar a “Agência de Empregos”. Esse fato repercutiu na imprensa estadual e nacional. No jornal Correio do Estado de 15 de agosto de 1996, por exemplo, a manchete anunciava “[...] Professores fazem feira da pechincha no centro”; a edição de 10 de setembro de 1996 destacava “[...] “Governo paga mês de julho, mas professores não voltam”.

Enfim, ao mesmo tempo em que os professores lutavam pela sobrevivência de suas famílias, denunciavam à sociedade a ausência de compromisso de Wilson com os funcionários

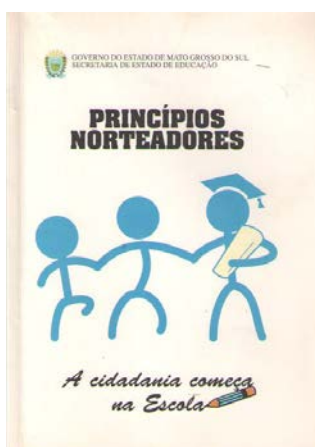
⁷¹ A Secretaria de Estado de Educação foi dirigida por Aleixo Paraguassu Neto, no período de 1995-1997.

da educação. Esses fatos foram se agravando tanto que, no último ano de seu governo, os educadores acamparam no prédio da governadoria na tentativa de receber cinco meses atrasados.

Em relação a SED, neste último mandato de Wilson Barbosa foi nomeado dois Secretários de Estado de Educação: sendo o primeiro Dr Aleixo Paraguassu Neto (1995-1997) e Profª Maria de Lourdes Maciel (1997- 1998).

Quanto às propostas educacionais elas foram elaboradas na gestão de Aleixo Paraguassu Neto e expressas no documento “Princípios Norteadores: A cidadania começa na escola”. Esse documento, com formato de um pequeno livro, continha as linhas norteadoras da política educacional a ser desenvolvida nos anos 95/98.

Figura 2 – Proposta Educacional – 95/98



Fonte: SED/MS: Princípios Norteadores: a cidadania começa na escola

Na apresentação desse documento, o secretário Aleixo Paraguassu registra que a cidadania inicia na escola. Nesse sentido, propunha aos professores fazer de cada unidade escolar “um ambiente alegre, onde as crianças sejam reconhecidas em sua capacidade e aprender, tendo assim condições de pensarem sobre si mesmas e serem reconhecidas como cidadãs”. (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p.12).

Ressalta ainda nesse documento, o seu compromisso de “[...] superar paradigmas ultrapassados, lutar por sociedade igualitária e democrática onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade”. (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p.12).

Se o foco era a democratização da escola, a gestão, como era de se esperar, teve um tópico específico no documento destacando que para uma educação de qualidade, libertadora, transformadora e popular requer o desenvolvimento de relações democráticas no interior da

escola.

Conforme já assinali, a organização de forma colegiada de administração escolar iniciou em MS 1991, no governo de Pedro Pedrossian, quando iniciou o exercício da gestão democrática por meio de medidas que colaboravam no fortalecimento da escola. A partir daquele governo, passou a vigorar a eleição dos colegiados escolares, eleição para a escolha de diretores, criação do sistema de repasse financeiro para as escolas e avaliação do sistema escolar.

Essas medidas, de acordo com o prescrito no documento, precisavam ser implementadas haja vista não estarem cumprindo com o principal objetivo de criar espaços democráticos no interior das escolas. Para tanto, seria necessário repensar mecanismos para fortalecer a autonomia das unidades escolares e, sobretudo rever “as atividades e comportamento verticalizados decorrentes da cultura autoritária que ainda permanecem no sistema” (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p.29).

A partir do prescrito nesse documento, a eleição para diretores ganha mais destaque e a promessa de que essa ação viria contribuir para o fortalecimento da autonomia das escolas. Outrossim, a SED sentiu a necessidade de reformular os critérios para escolha dos diretores: os pré-candidatos passaram a fazer provas antes do processo eleitoral, ressaltando-se que a prerrogativa de concorrer aos cargos de diretor e diretor adjunto foi, como ainda é, concedida apenas aos educadores do quadro permanente.

Dessa forma, os princípios norteadores para a gestão das unidades escolares valorizavam a escola como espaço privilegiado e autônomo de gestão e desenvolvimento de aprendizagem e da formação administrativa para a efetiva racionalização dos serviços e descentralização das decisões e recursos da educação.

Em relação ao ensino fundamental, o documento apontou os sérios problemas que precisavam ser resolvidos, sobretudo no combate a evasão e repetência.

[...] dos 247.068 alunos matriculados em 1993, no ensino fundamental⁷², 13.235 se evadiram da escola; 64,60% foram aprovados e 17,935 foram reprovados. Dos 43.919 alunos matriculados na 1ª série em 1983, somente 9.039 concluíram o 2º grau em 1993, isto é 20,58%; o restante ficou pelo caminho acumulando fracassos (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p.18).

Além desses dados, o documento afirma que do total de alunos que eram matriculados na

⁷² O documento entrou em vigor antes da LDB 9394/96, no entanto já utilizava o termo ensino fundamental.

1ª primeira série (hoje equivale ao segundo ano do ensino Fundamental), apenas um pouco mais de 50% chegavam às 4ª séries (atual 5º ano).

Para tanto, a escola precisaria, nos dizeres do secretário, ser transformada em “espaço de construção da cidadania de crianças e jovens” (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p.18). Desta forma, estabelecia no documento que seriam desencadeadas, por meio do Programa de Revitalização da escola Pública de Mato Grosso do Sul Pró-escola, as seguintes ações: Oficinas Pedagógicas, Reformulação do Ensino Noturno, Implementação do Projeto Tal – Travessia, Implantação do Projeto Internet.

Aqui, devido o foco desta pesquisa, menciono apenas as ações “Oficinas Pedagógicas” e a implementação do “Projeto Tal – Travessia Arte e Letramento”, por se tratarem de formação de professores e alfabetização.

No que se refere à organização das Oficinas Pedagógicas eram voltadas à formação continuada dos professores da rede estadual. No total foram criadas 15 oficinas. Elas eram repassadas nos municípios pólos, os quais foram estrategicamente distribuídos no Estado com o objetivo de facilitar o acesso dos professores oriundos dos municípios vizinhos.

Todavia, esse projeto acabou extinto pela segunda Secretaria de Estado de Educação - professora Maria de Lourdes Maciel (1997- 1998). Na sua avaliação o projeto oficinas Pedagógicas estava sendo operacionalizado de forma pouco desejável e não atingia as reais necessidades dos professores. Ela o substituiu pelo Programa de Capacitação Continuada “Aprender Aprendendo”⁷³.

No que se refere ao projeto TAL, primeiro é conveniente ressaltar que havia um descontentamento pela maioria dos professores da forma como estava organizado o regime de ciclos implantado em outros estados do Brasil a partir da aprovação da LDB 9394/96. Como se sabe, essa lei autoriza organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos alternância de períodos, dentre outros critérios.

A maioria dos educadores da rede estadual como da equipe técnica da SED/MS apresentava a concepção de que o aumento do tempo destinado a alfabetização não amenizaria os problemas de aprendizagem, apenas os prorrogariam. Neste caso, essa proposta seria mais prejudicial do que benéfica ao processo educacional.

⁷³ Para desenvolver esse programa de formação o Estado fez parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Desta forma, defendiam a ideia de uma proposta alternativa de ciclos de aprendizagem a qual deveria conter elementos que contribuíssem na organização curricular, na teoria de aprendizagem e no processo de avaliação. Com esse objetivo estruturou-se o Projeto TAL - Travessia Arte e Letramento.

Consoante Ligia Regina Klein (1996) – consultora do referido projeto- o TAL correspondia essas expectativas uma vez que se assentava numa matriz teórica baseada no caráter histórico e social do homem. A partir desse pressuposto pretendia promover uma transformação na maneira de alfabetizar as crianças com outra concepção de conteúdos, de metodologia e de avaliação.

No que se refere à apresentação dos conteúdos Klein (1996, p.5) diz que esses deveriam

[...] partir de um critério de totalidade – o que implica o desenvolvimento dos fundamentos do objeto de conhecimento que se quer ensinar – pode permitir maiores possibilidades para que se efetive o aprendizado, mesmo em turmas mais ou menos numerosas, independentemente do ritmo dos alunos. Essa proposta, entretanto, não se configura, como poderia parecer à primeira vista, como uma simples inversão de percurso, indo do todo para as partes ao invés de tomar as partes como ponto de partida para se chegar ao todo. O que sugere é o trabalho com a totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si constituem o todo. Essas articulações constituem as noções fundamentais (os fundamentos) que explicam um dado objeto de conhecimento.

A ideia de alfabetizar por meio de textos possibilita aos alunos apreender de forma ampliada os recursos envolvidos na produção da escrita bem como as relações que esses recursos estabelecem entre si. Nesse sentido os conteúdos deixam de ser apenas as definições e regras gramaticais e passam a ser “[...] substituídos pelos fundamentos da língua escrita. Apreendidas as noções fundamentais, em condições concretas de uso da língua, o aluno torna-se capaz de aplicá-las às situações específicas, daí deduzindo as definições e regras sem a necessidade de decorá-las” (KLEIN, 1996, p.5).

Nesta abrangência, esperava-se com o Projeto TAL - Travessia Arte e Letramento melhorar o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita das crianças dos anos iniciais com novo modelo de alfabetização: ao invés de atividades pedagógicas fragmentadas, desenvolvidas de forma mecânica, sem conteúdo passariam a ser contextualizadas, fundamentadas, estruturada a partir de diversos gêneros textuais, daí o termo LETRAMENTO aparecer no nome do projeto.

Já o termo TRAVESSIA sugeria a passagem das crianças e professores para uma alfabetização de melhor qualidade, por meio do fazer pedagógico “dinamizado pela ARTE, este vasto campo do conhecimento humano, certamente o mais misterioso e belo de todos” (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 38 - 39).

Imbuídos dessa concepção e fundamentação, a SED encaminha essa proposta de alfabetização ao Conselho Estadual de Educação – CEE, a qual foi aprovada pelos conselheiros conforme Del/CEE nº 4425, de 15/12/95, publicada no DO de 14/02/96. O Projeto TAL foi implantado em fase experimental em 08 escolas localizadas nas cidades de Campo Grande, Rio Verde, Costa Rica, Ribas do Rio Pardo e Amambai⁷⁴.

Um dos pontos importantes desse projeto foi o reconhecimento que o professor carecia de disponibilidade para estudos, preparo de materiais didáticos e planejamento. Desta forma, os professores envolvidos no projeto passaram a receber por uma carga horária ampliada de 22 horas/aulas. Nesses horários fora da sala de aula, além do envolvimento com as atividades rotineiras da prática docente, eram usadas reuniões com a coordenação pedagógica a fim de discutir e planejar novas práticas pedagógicas -Arte e Letramento- bem como os procedimentos de avaliação.

De todos os projetos lançados pela SED/MS, esse me pareceu o mais ousado e preocupado com a melhoria do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Além de apresentar uma boa proposta teórico-metodológica e curricular, preocupou-se também com a disponibilidade dos professores para estudo, planejamento, organização do material de forma coletiva, no ambiente de trabalho.

Entretanto, ao ser instituído, por meio da Resolução/SED 1.222 de 10 de fevereiro de 1998, para as demais Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, os professores perderam essa bonificação pela carga horária ampliada. A ampliação do ciclo ocorreu no período em que o Brasil vivenciava reformas na área econômica, social, educacional, ocasionadas pela Reforma do Aparelho do Estado.

Outrossim, em MS era transição de governo tendo como consequência alteração dos elementos da equipe pedagógica da SED responsáveis pelo andamento do projeto TAL. Os

⁷⁴Maiores detalhes sobre o Projeto Tal- ver pesquisa de VARGAS, Nelize de Araújo. Travessia, Arte e Letramento: o projeto TAL Análise de uma Experiência de Implantação de Ciclos de Aprendizagem no município de Costa Rica (MS). Campo Grande, 2002, 186p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

novos técnicos não foram bem preparados há exemplo da primeira equipe. Logo tiveram dificuldades para orientar os professores dos demais municípios do Estado por duas óbvias razões: a primeira, conforme sublinhado, devido à ausência teórica e metodológica acerca do referido projeto; a segunda razão pelo fato dos professores não terem a mesma motivação financeira e disponibilidade de tempo.

A implantação de um projeto por si só não assegura a melhoria de qualidade no processo de alfabetização. Ainda que bem delineado, requer dos governantes compromissos com o seu desenvolvimento, especialmente no que tange a disponibilidade de recursos para sua efetiva operacionalização. O fato de ter ampliado o projeto TAL para toda rede de forma acelerada e sem discussão com os professores – pois, essa reorganização do tempo e espaço escolares não estava prescrito no documento Princípios Norteadores: A cidadania começa na escola – reforça o habitual caráter emergencial e verticalizado demonstrado nas gestões passadas.

Mais uma vez evidencia-se a falta de continuidade nas políticas educacionais deste Estado. Desde a sua criação, a cada governo, a equipe técnica da SED é alterada bem como são lançados projetos com novas metodologias de alfabetização. Contudo, sem possibilitar meios e procedimentos essenciais ao professor a fim de auxiliá-lo a cumprir a importante tarefa de alfabetizar as crianças.

Governo José Orcírio de Miranda dos Santos (1º janeiro 1999 a 31 de dezembro 2003 e 1º janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2006)

Esse revezamento de poder é rompido em 1998, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) lançou José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) para concorrer às eleições. O desafio era grande, haja vista o eleitorado de Mato Grosso do Sul ter característica conservadora e pensamento agrário-latifundiário. Dessa forma, o PT, partido de esquerda, teria pouquíssima chance para reverter o cenário, tanto que, nas pesquisas eleitorais, o candidato Zeca aparecia em último lugar.

Contudo, no decorrer da campanha, são ressaltadas as corrupções dos governos anteriores e enfatizada a importância da ética na administração pública. O resultado de todo esse movimento foi a vitória, no segundo turno, com mais 60% dos votos, da coligação *Movimento Muda Mato Grosso do Sul*, eleito para governar o Estado no período de 1999 a 2002. Em 2002,

também viria a ser o primeiro governador reeleito⁷⁵ na história do Estado.

Ao lançar seu programa de governo, Zeca prometeu promover o desenvolvimento do Estado e especialmente resgatar a credibilidade da administração pública. Para tanto, colocou como prioridade em sua gestão três focos centrais: ajuste, moralização e democratização da máquina do Estado; combate à miséria e promoção da inclusão social e desenvolvimento econômico sustentável. (RODRIGUES, 1998).

Para organizar e sistematizar as políticas educacionais e conduzir a SED no primeiro mandato (1999 a 2003), José Orcírio designou, em períodos distintos, dois Especialistas em Educação e uma professora para serem secretários de Estado de Educação. O primeiro deles foi Pedro Cesar Kemp Gonçalves (1999 a 2001); o segundo, Antonio Carlos Biffi (2001 a 2002) e, por último, Elza Aparecida Jorge (abril a dezembro de 2002). Essa última atuou nos últimos nove meses em substituição a Antônio Carlos Biffi que deixara o cargo para se candidatar a uma vaga na Câmara Federal. No segundo mandato foi nomeado apenas o Hélio de Lima para Secretário de Estado de Educação, o qual permaneceu ao longo dos quatro anos de governo.

O primeiro Secretário de Estado de Educação Pedro Kemp convidou um grupo de professores para auxiliá-lo no sentido de apontar novos rumos à educação sul-mato-grossense. Com esse intuito elaboraram o projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, contendo os princípios, diretrizes e metas norteadoras das ações políticas, administrativas e pedagógicas da rede estadual de ensino, desenvolvido no período de 1º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2002.

No Caderno da série Constituinte Escolar nº 01/1999 está registrado que esse projeto concebe a

[...] educação como um direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública. [...] Também destaca que é preciso estabelecer o alcance da qualidade social da educação. [...] Assim, seja a escola pública inclusiva, promotora dos direitos, voltada à produção e difusão do conhecimento, comprometida com a construção de uma nova sociedade, democrática e com justiça social (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9).

⁷⁵ Este governador foi reeleito em 2002, para o período 2003–2006 por meio da coligação Novo Mato Grosso do Sul, constituída pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Liberal (PL), Partido dos Trabalhadores Nacional (PTN), PCdoB, Partido Social Democrático (PSD), PSC e pelo Partido Social Democrata Cristão (PSDC).

O Projeto Guaicuru, por um lado, defendia o fortalecimento e a autonomia da escola pública, a democratização do acesso e a permanência do maior número possível de crianças, jovens e adultos na escola, da gestão e da qualidade educacionais. Por outro lado criticava as orientações formuladas pelo Banco Mundial e o descaso com a educação e programas lançados pelo Governo Federal.

Ao observar o conjunto de ações delineadas, percebe-se a intenção de ampliar a democratização das escolas por meio da Constituinte e do Colegiado Escolar. Esse último considerado como o principal instrumento fortalecedor da gestão democrática. Para atingir esses objetivos, o então secretário implementou mecanismos envolvendo a comunidade escolar na participação e nos processos de elaboração e deliberação das políticas educacionais.

Nesse sentido, o projeto *Escola Guaicuru* estruturou-se a partir de três eixos: democratização do acesso, democratização da gestão e qualidade da educação. Foram elaborados os *Cadernos da Escola Guaicuru* contendo os Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes); Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes); e Constituinte Escolar (20 volumes). Havia também o “Texto-base do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino – 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar”, com as ementas a serem aprovadas no Congresso da Constituinte Escolar e o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino.

Figura 3 – Cadernos Guaicuru



Fonte: SED/MS: Caderno Escola Guaicuru

A intenção do secretário era estabelecer diálogo com a comunidade escolar, envolvendo-a na gestão escolar e prática educativa, com o objetivo de transformar a história da educação em Mato Grosso do Sul.

Pode-se dizer que, em relação ao eixo democratização da escola, houve pequenos avanços, em que a comunidade externa passou a ter participação nos debates sobre a prática pedagógica, especialmente em relação à educação infantil e ensino médio; contudo, não se pode afirmar o mesmo para o ensino fundamental. Catanante (2008, p. 187-188) sublinha que essa fase não

[...] foi atingida pela “onda de mudança” da Escola Guaicuru, embora essa etapa de ensino seja vital para o desenvolvimento da educação. A proposta político-pedagógica estava baseada em uma nova percepção de como aconteceria o processo ensino-aprendizagem e sinalizava a necessidade de ser revista a concepção de conteúdo e metodologia para superar a lógica do modelo vigente. A abordagem dos conteúdos deveria ser realizada em uma perspectiva de totalidade, a partir de visão e abordagem históricas. Porém, a Secretaria de Estado de Educação (SED), embora tenha definido a organização curricular para o ensino fundamental, permaneceu com duas formas de organização curricular: ciclo e seriada.

Também na gestão de Kemp foram produzidos e editados materiais teóricos destinados ao Conselho Político Administrativo e aos Conselhos das Unidades Escolares – COUNEs. Contudo, o secretário foi criticado por priorizar o processo de discussão das políticas públicas educacionais, como por exemplo, a constituinte escolar. E, com esse envolvimento de certa forma, Kemp descuidou-se do fazer pedagógico do cotidiano da escola, comprometendo o avanço da política educacional almejada por ele. Nesse sentido, eram necessárias ações efetivas que sanassem os problemas objetivos e imediatos no contexto escolar.

Ao contrário de Kemp, o segundo secretário, Antonio Carlos Biffi, preocupou-se com as condições práticas da escola no que se referia ao processo educacional propriamente dito. Nessa direção, o Projeto Escola Guaicuru passou a ser denominado de Escola do Governo Popular. Assim, se por um lado, a SED melhorou o atendimento das escolas a partir do que elas necessitavam para o fazer pedagógico; por outro, permitiu a implantação e desenvolvimento de alguns projetos lançados pelo governo neoliberal do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso⁷⁶, os quais haviam sido demasiadamente questionados por ocasião da elaboração da Constituinte Escolar.

⁷⁶ Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos: 1995-1998 e 1999-2002. No decorrer de seu mandato foi implantado: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental FUNDEF; Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs; Programa Dinheiro Direto nas Escolas PDDE; Programa de Aceleração de Aprendizagem; ENEM (aplicado pela primeira vez em 1998); Programa Avança Brasil e Toda Criança na Escola.

Dessa maneira, ao longo do governo do Zeca do PT (1999-2002), os professores da rede estadual vivenciaram duas concepções distintas de gestão. A primeira, liderada por Kemp, defendia uma práxis pedagógica contra-hegemônica. Para tanto, estimulava os educadores e educandos a questionarem os valores e a prática impostos pela sociedade capitalista. Ademais, o secretário, por meio do projeto Guaicuru, pretendia apontar novos caminhos para a formação de uma sociedade mais igualitária.

Já a segunda, encabeçada pelos professores Biffi e Elza, promoveu certo distanciamento dos princípios defendidos pelo programa do governo estadual, porquanto se preocupou em atender as emergências objetivas do cotidiano da escola. Embora este secretário também houvesse feito críticas à política neoliberal, por ocasião da elaboração do projeto *Escola Guaicuru*, na prática colaborou para que, em sua gestão, o programa tão defendido não fosse executado em sua totalidade.

Hélio de Lima, o 4º Secretário de Estado de Educação do governador popular, lançou o programa “Educação Inclusiva: Construindo Cidadania na Escola” com vistas a “[...] promover o acesso de todas as crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade como direito básico de cidadania”. Esse documento previa um ensino de “[...] qualidade social, alicerçado na valorização dos trabalhadores em educação e na política de formação continuada; Inserção dos referenciais curriculares para o ensino médio de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 3-12).

No âmbito da implantação da política educacional para o Ensino Médio a formação continuada foi a tônica para a organização e orientação do trabalho pedagógico no governo popular. Nesse sentido, a SED em parceria com o MEC, promoveu o curso de capacitação continuada aos docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e assessores técnicos, na modalidade de Extensão, com fase presencial e a distância, sob a execução da Universidade Regional do Cariri- CE/URC.

A elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE- 2004) foi outra ação importante da gestão do Hélio de Lima (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Figura 4 – Referencial Curricular do governo popular



Fonte: SED/MS: Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul

Este documento procurou resgatar a “discussão iniciada com a Constituinte Escolar que estabeleceu as diretrizes e metas para a rede estadual de ensino”, a qual buscava garantir um espaço público para a educação de qualidade, pública e gratuita, instituído por meio do Decreto nº 11.737, de 22 de dezembro de 2004 (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Em relação à alfabetização a SED/MS continuou com o sistema de ciclos⁷⁷, implantado no governo anterior com a crença de que o aumento do tempo auxiliaria as crianças aprenderem a ler e escrever, e por consequência diminuir a evasão e repetência. Nesse sentido, a organização do Ensino Fundamental em ciclos foi uma política educacional adotada pelo governo popular com o propósito de amenizar o fracasso escolar.

Ao contrário da equipe técnica, que valorizava o ciclo como uma solução ao fracasso escolar, esse regime foi questionado pela maioria dos professores e coordenadores pedagógicos. Esses não foram convidados a participarem das discussões sobre a reorganização curricular e tão pouco receberam formação teórico-metodológica em tempo hábil para desenvolver a proposta, haja vista a Resolução/SED nº 1222 de 10/02/1998 ser instituída poucos dias antes de iniciar ano letivo.

Essa primeira⁷⁸ resolução que criou o ciclo- nº 1222/98 - prescreveu em seu artigo 1º:

⁷⁷ O sistema de ciclo foi interrompido no decorrer da gestão do Biffi.

⁷⁸ Digo a primeira, porque houve outras legislações reformulando a organização dos ciclos: Resolução/SED nº 1.401 de 3 de janeiro de 2000 em que o Ensino Fundamental passou a ser dividido 4(quatro) ciclos, sendo o Ciclo I com duração de 3 anos letivos, e os Ciclos II, III e IV com a duração de dois anos cada um; Resolução SED/ nº 1.452, de 18 de novembro de 2000 determina o Ensino Fundamental ser organizado, a partir de 2001, com oito anos de duração, com currículo organizado por ciclos nos anos iniciais (ciclo I e II – dois anos cada ciclo) e por série nos 4 anos finais.

“Fica instituído o Ensino fundamental, com duração de 09 (nove anos, devendo o seu currículo ser desenvolvido em 03 (anos) cada um”. Ainda nessa Resolução, nos artigos 2º e 3º determinou que a implantação fosse de forma gradativa. E, no artigo 4º da mencionada Resolução estabelece

A matrícula inicial nos ciclos do ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:
I – No ciclo I, o aluno que completar 06 (seis) anos até 31 de dezembro; II – No ciclo II, o aluno que completar 09 (nove) anos até 31 de dezembro; III – No ciclo III, o aluno que completar (doze) anos até 31 de dezembro.

Dessa forma, as crianças com cinco anos foram incluídas no Ensino Fundamental. E, a partir dessa Resolução a Educação Infantil foi desativada na rede estadual de ensino. Todavia, no artigo 5º da Resolução nº 1222/98 estabeleceu três critérios para as escolas atenderem:

I – ter no seu corpo docente professores concursados para educação Pré-escolar ou professores concursados de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que estavam atuando na educação Pré-escolar;
II – ter disponível, no mínimo uma sala de aula para a realização de estudos de recuperação, de forma paralela ao período letivo em que o aluno foi matriculado;
III – ter Coordenador Pedagógico no seu corpo técnico;

O interessante nesses critérios estabelecidos é o fato de condicionar a implantação do ciclo com a lotação de professores habilitados e concursados para atender as crianças de 5 anos. Contudo, a legislação não prescreve nada acerca de medidas a ser tomada quanto à organização do espaço físico, aos materiais, brinquedos e o mobiliário adequado às necessidades das crianças nesta etapa escolar.

Os professores e coordenadores sem conhecimento acerca dos fundamentos do Sistema de Ciclos e da promoção automática – instituída por meio da Resolução nº 1313 de 23 de dezembro de 1998 - ficaram a deriva, com a prática pedagógica inconsistente, causando prejuízos ao processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita. Talvez essa falta de formação pode ter sido uma das razões que motivou a desativação do ciclo em MS.

O exposto até aqui, revela que a cada mudança de governo entrava uma nova equipe com pensamentos e motivações divergentes daqueles que estavam à frente da secretaria. Essa falta de entendimento entre as equipes contribuíram para a descontinuidade do processo, provocou e ainda provoca descrença e comodismo nos professores, coordenadores e diretores da rede

estadual.

Governo André Puccinelli (1º de janeiro 2007 a 31 de dezembro de 2011 e 1º janeiro 2012 a 31 de dezembro de 2014)

Encerrados os dois mandatos do Zeca do PT ascendeu ao poder André Puccinelli, membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Eleito pela primeira vez em 2006 para um mandato de quatro anos (2007-2010), sendo reeleito em 2010 para novo mandato (2011-2014). Embora não sendo sul-mato-grossense⁷⁹, o fato de estar à frente da prefeitura de Campo Grande por dois mandatos consecutivos contribuiu sobremaneira para o aumento de sua popularidade na maior zona eleitoral do Estado. A sua boa passagem por esse paço municipal, adicionada à rejeição do governador Zeca do PT, que apoiava a candidatura do Senador Delcídio do Amaral, cotizaram para uma vitória relativamente fácil no primeiro turno: 726.806⁸⁰ votos de André contra 450.747 votos do segundo colocado, o petista Delcídio.

Puccinelli, como governador do Estado, não demonstra a mesma facilidade para manter o alcançado como gestor municipal. Um dos motivos pode ser em virtude de sua oposição ao governo federal tanto no primeiro mandato como no segundo⁸¹. Enquanto prefeito de Campo Grande conseguiu, em grande parte, a concessão de recursos federais realizadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Como justificativa junto à população para o não cumprimento de suas propostas no primeiro mandato, o governador utiliza o argumento da má condição financeira da máquina estatal deixado pelo governo anterior. Inclusive ao tomar posse afirmou

[...] já no primeiro dia de trabalho, deparamo-nos com questões que requeriam ações urgentes como: o saneamento das contas públicas que operavam com um *déficit* mensal superior a 30 milhões de reais; o pagamento dos salários relativos ao mês de dezembro/2006 dos servidores estaduais, da parcela da dívida fundada referente ao mês

⁷⁹ Nasceu na Itália – na região da Toscana - mudou-se para o Brasil com menos de um ano de idade. A princípio fixou- em Porto Alegre – RS. Posteriormente em Curitiba PR, onde graduou-se em Medicina na UFPR. Atuou como médico em Fátima do Sul – MS até 1983. Em Campo Grande-MS foi secretário estadual da Saúde (entre 1983 e 1985) . Deputado Estadual por dois mandatos (de 1987 a 1991 e de 1991 a 1991) e deputado federal (de 1995 a 1996) até ser eleito prefeito da capital do Estado, em 1996.

⁸⁰ Foi eleito pela coligação Amor, Trabalho e Fé, aliança feita com os partidos políticos PMDB, PSC, PL, PPS, PFL, PAN, PRTB, PMN, PTC, PSDB e PT do B.

⁸¹ Os mandatos de André coincidem com a gestão, na presidência da República, de Lula e Dilma.

de dezembro/2006 e das transferências do ICMS para os Municípios, relativas à arrecadação da substituição tributária do mês de dezembro/2006, para os quais - entre outros compromissos - não foram provisionados os respectivos recursos financeiros em obediência à Lei de Responsabilidade Fiscal; e o esforço imediato para a superação da crise do setor agropecuário, provocado, principalmente, por problemas sanitários ocorridos em 2005 na região da fronteira. Todas essas situações foram enfrentadas e superadas, inclusive a recuperação, pelo Estado, da sua condição de área livre de febre aftosa com vacinação. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 3).

Essa justificativa e discursos análogos a esses no decorrer do seu primeiro mandato foram convincentes a população que acabou por reelegê-lo no primeiro turno com 704.407 votos contra 534.601 do seu adversário, Zeca do PT, que voltara a disputar o pleito.

Na história mais recente de Mato Grosso do Sul, percebe-se, então, que a rivalidade passa a ser entre os políticos peemedebistas e os petistas. Esse fenômeno remete a famosa frase mencionada por John Kenneth Galbraith “nada é tão admirável em política quanto uma memória curta”. Com isso, a política de MS segue desvirtuando o processo democrático realizado pela minoria de homens que estão no poder, desde a criação dessa unidade federativa. E, quando um grupo de políticos age em benefício próprio pode prejudicar o desenvolvimento socioeconômico de qualquer Estado.

Puccinelli, desde o primeiro mandato, promete impulsionar o desenvolvimento de Mato Grosso do Sul nas áreas sociais, política e econômica. Nessa direção, delineou metas no Plano de Governo e apresentou um pacote de obras a fim de modernizar a infraestrutura, a logística e o setor habitacional. Também seguiu modelos passados ao anunciar reforma administrativa, está contendo medidas com vistas a conter despesas e, por consequência, ajustar a economia do Estado ao seu governo (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Desde 1979, estratégia similar fora adotada pela maioria dos governadores que assumiu o Palácio do Parque dos Poderes: Marcelo Miranda, Pedrossian, Wilson Barbosa e Zeca do PT. Todos iniciavam com uma estrutura e terminavam seus mandatos com outra, normalmente com mais secretarias, instituições, fundações e aumento no quadro de funcionários.

Talvez o aspecto distinto e também mais incisivo de sua postura como gestor público se deve ao fato de que Puccinelli, às vezes, dá sinais de ser um administrador com perfil centralizador, radical ao tomar decisões, fiscalizador das ações dos seus subordinados e, por isso governa MS com “mãos de ferro”. Dá impressão que ele ignora a gestão colegiada baseada no diálogo e debate, cuja estratégia de trabalho é a integração de todos para solução de problemas

comuns.

Esse comportamento austero do governador preocupa parte dos funcionários públicos, especialmente os da educação que primam pelo fortalecimento da democratização da gestão educacional como [...] eixo do esforço para universalizar a educação básica [...] (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003, p. 113). A seguir destaco dois episódios que demonstram essa característica do governo Puccinelli.

O primeiro, ocorrido no mês de maio de 2012, é um dos exemplos do seu comportamento como gestor que deixou a diretoria da FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul) alerta e temerosa. Por ocasião das manifestações que reivindicavam aumento de salário para os funcionários administrativos estaduais, o governador havia afirmado ao presidente da Assembleia Legislativa, Jerson Domingos (PMDB), e ao seu líder de governo nessa Casa, Júnior Mochi (PMDB), que não descontaria o salário dos funcionários presentes no movimento de paralisação. Mesmo assim, descontou os dias não trabalhados em virtude da greve (DIRETORIA FETEMS, 2012).

Essa informação de que os salários não sofreriam qualquer desconto chegara a ser repassada por Domingos e Mochi a 24 deputados e aos representantes da FETEMS⁸² e de 71 SIMTED's⁸³. Para a diretoria da FETEMS (2012, s/d, grifos meus), a

[...] atitude do Governo do Estado demonstra que infelizmente em Mato Grosso do Sul não existe respeito algum a luta dos trabalhadores, nós estamos vivendo em um Estado antidemocrático e o pior com um administrador público sem palavra que demonstra, mais uma vez, a sua intolerância.

O segundo episódio refere-se ao anseio dos professores em destinar 1/3 (33,3%) da carga horária da jornada de trabalho ao planejamento de atividades fora da sala de aula, com formação continuada, planejamento, formulação e correção de provas e trabalhos, atualização profissional, entre outras atividades.

Essa questão fora rejeitada pelo governador desde o vigor da Lei 11.738/2008, a qual instituiu o Piso Salarial Nacional dos professores. O governador de MS, ao lado dos governadores dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, entraram com

⁸² Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETMS tem hoje 25mil funcionários associados.

⁸³ Sindicatos Municipais dos Trabalhadores em Educação - SIMTED - afiliados a Federação.

Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167. Em declaração⁸⁴, Puccinelli afirmou o seguinte: “Se tenho convicção que algo é cinza, não vou dizer agora que é preto. Eles (professores) querem hora atividade e eu disse, lá atrás, que não vou dar”. [...] Professor tem que ficar na sala de aula para ensinar aluno. É minha convicção e não vou mudar” (JORNAL CAMPO GRANDE NEWS, 2012). Contudo, o Supremo Tribunal Federal (STF) rejeitou a respectiva Ação.

O presidente da Fetems, professor Roberto Magno Botareli Cesar, registra sua indignação ao afirmar:

Como presidente da maior entidade sindical de Mato Grosso do Sul, a FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de MS), assisto com indignação algumas ações do atual Governo do Estado. Enquanto a nível nacional avançamos no debate de uma educação de qualidade, rumo à aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação), aqui no nosso Estado o governador, André Puccinelli (PMDB), é um dos propositores de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), nº 4848, com pedido de liminar no Supremo Tribunal Federal (STF) contestando o artigo 5º da Lei do Piso Salarial Nacional, nº 11.738, que trata da atualização monetária anual do piso do magistério (FETEMS, 2012, s/d).

Assim, depois de tantos manifestos, greves e reuniões o governo sancionou a Lei Complementar nº 165, de 25 de outubro de 2012, a qual acrescenta, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, está prescrito no art. 24 da referida Lei Complementar:

§ 1º As horas-atividades da função docente, a partir de janeiro de 2014, corresponderão a 1/3 da carga horária e serão usufruídas integralmente.
 § 2º A distribuição das horas atividades de que trata o § 1º deste artigo será estabelecida por ato da Secretaria de Estado de Educação.
 § 3º O diferencial decorrente da aplicação da jornada de planejamento (hora-atividade), de 1/4 para 1/3, será aplicado aos professores em efetivo exercício em sala de aula, a contar de fevereiro a dezembro de 2013, mediante indenização que será efetuada a contar de janeiro de 2015, em no máximo 11 parcelas, dispensado qualquer requerimento.

Percebe-se nesses três parágrafos que o atual governo conseguiu, na negociação com a diretoria da FETEMS, a protelar a implantação de 1/3 de hora-atividade para o ano de 2014. Uma vez que somente em 2015, os professores receberão o pagamento referente às horas atividade de 2013 dividido em 11 (onze) parcelas. É válido lembrar que o segundo mandato

⁸⁴ Declarações publicadas pelos jornalistas Fabiano Arruda e Wendell Reis por meio do jornal Campo Grande News, em 31/01/2012. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/andre-volta-a-afirmar-veto-por-1-3-da-jornada-dos-professores-para-planejar-aula>. Acesso em: 16 mar. 2014.

desse governo irá até 2014. Logo caberá ao próximo governo assegurar o prescrito na mencionada Lei Complementar nº 165/ 2012. Nesse caso, a diretora da FETEMS e sindicatos precisam estar atentos a fim de evitar novas manobras políticas para derrubá-la.

A postura enérgica do governador não é diferente ao escolher seu secretariado. Para assumir a liderança da Secretaria de Estado de Educação, André Puccinelli escolheu a professora Maria Nilene Badeca da Costa, a qual já havia sido sua Secretária Municipal de Educação de Campo Grande de 1997 a 2004, quando era Prefeito da capital. Numa entrevista, ele ressaltou que ao escolher o secretariado leva em conta a competência do profissional na área. Assim, “Nas secretarias onde o fim é essencial, elencado pela população como primeira necessidade, não pode haver partidização [...]”⁸⁵. Afirmou ainda ao jornalista que “Camarada que não trabalha, não cria, não estimula, não traz soluções, eu alongo da minha vida política” [...]. Em outra frase destaca que faz a triagem dos funcionários a serem contratados para o segundo escalão e consulta ao partido “[...] fazendo desta forma alguma concessão. Chamo o titular do partido e falo se não trabalhar direito, pé no traseiro”.

No que se refere a política educacional em seu governo, a secretária escolhida prometeu dar continuidade à execução do PEE/MS e ao atendimento das diretrizes, metas e estratégias da educação do Estado, planejadas para o período de 2003 a 2010. Igualmente, deu ênfase ao planejamento estratégico para garantir uma *gestão mais eficaz* (missão, a visão e os objetivos).

Nesta direção a SED/MS tem como *missão* “[...] garantir a qualidade de ensino e da aprendizagem nas escolas da rede estadual de ensino, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-mato-grossense” e, como *visão de futuro* “[...] ser referência em educação pela qualidade dos serviços prestados por meio de ações inovadoras da valorização do respeito aos servidores e do cumprimento dos preceitos legais e da ética” (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Ao analisar a pronúncia do governador e a importância dada ao planejamento estratégico com visão de futuro estabelecida pela SED observa-se a concepção da gestão de educação desse governo análoga a *cultura gerencial*, a qual busca sempre aperfeiçoar as ações visando sucesso econômico e por consequência obter lucro para as organizações.

⁸⁵ Entrevista concedida ao jornalista Edmir Conceição, do Campo Grande News em 26/12/2011. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/andre-puccinelli-troca-um-secretario-na-virada-e-outro-ate-o-fim-de-marco>.

Nessa abrangência, é necessário destacar que as concepções e práticas da SED expressas em documentos oficiais, como por exemplo, adoção da progressão por mérito, incentivo a competitividade entre as escolas e alunos (premiação dos 3 melhores classificados por escola do estado), avaliação de resultados e metas, inclusive legislações do *Programa Além das Palavras*, demonstram a aproximação dessa secretaria aos conteúdos da gestão gerencial.

Nessa direção, foi instituído o Programa Escola para o Sucesso por meio da Lei 3.966, de 23 de setembro de 2010 na qual está prescrito no

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Rede Estadual e Ensino de Mato Grosso do Sul, o Programa Escola para o Sucesso com o objetivo de valorizar escolas, professores e alunos que apresentem os melhores desempenhos com base nos indicadores educacionais estabelecidos pela Secretaria do Estado de Educação.

Art. 2º Fica o Poder Executivo autorizado a abrir crédito especial até o limite de R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais), destinados a implementação desta Lei.

De certa forma, esse governo se distancia dos princípios da gestão democrática prevista na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 ao valorizar os princípios de produtividade, eficiência e controle da qualidade das escolas, segundo a lógica da administração empresarial.

Entretanto, é conveniente questionar se essa concepção adotada pelo governo de MS não é consequência das políticas implementadas em âmbito nacional, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Plano Plurianual (PPA 2008 – 2011). Esse plano foi instituído pelo Decreto nº 6.601, de 10 de outubro de 2008.

De acordo com esse documento

Art. 1º A gestão do PPA, para o quadriênio 2008 – 2011, orientada para resultados, segundo os princípios de eficiência, eficácia e efetividade, compõe-se dos níveis estratégico e tático-operacional.

§1º O nível tático-operacional do PPA compreende os objetivos de governo e os objetivos setoriais.

§ 2º o nível tático-operacional do PPA compreende os programas e ações.

§ 3º Caberá ao Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão coordenar os processos de monitoramento, de avaliação e de revisão do PPA, bem como disponibilizar metodologia, orientação e apoio técnico para a sua gestão.

§ O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão manterá atualizado, na internet, as informações necessárias ao acompanhamento da gestão do PPA.

Isso posto, percebe-se que a política delineada para o desenvolvimento econômico do país não está “dissociado da distribuição de renda e do equilíbrio ambiental; a educação de

crianças, jovens e adultos, a promoção da inclusão social e a redução da desigualdade estejam no topo das prioridades nacionais” (BRASIL, 2008, p. 11).

Com esse intuito, o governo federal propôs a articulação das principais políticas públicas priorizando três eixos: a) Agenda Social; b) Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); Plano de desenvolvimento da Educação (PDE). Em relação ao primeiro eixo - Agenda Social – o governo lançou “[...] um conjunto de iniciativas prioritárias, com ênfase no fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos, na cultura e na segurança pública. A prioridade é a parcela da sociedade mais vulnerável” (BRASIL, 2008a, p.13).

No tocante ao eixo – PAC⁸⁶ – instituído pelo Decreto 6.025, de 22 de janeiro de 2007, o qual estabelece um plano de metas para alcançar desenvolvimento social, econômico e político do país. De acordo com o art. 1º do mencionado Decreto foi

[...] instituído o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, constituído de medidas de estímulo ao investimento privado, ampliação dos investimentos públicos em infraestrutura e voltadas à melhoria da qualidade do gasto público e ao controle da expansão dos gastos correntes no âmbito da Administração Pública Federal.

Por meio do PAC, o governo estabeleceu medidas de aperfeiçoamento e sustentabilidade em longo prazo, dentre elas as medidas de aperfeiçoamento da gestão pública. Em relação à educação anunciou a necessidade de [...] romper o círculo vicioso, caracterizado pela realimentação contínua entre vulnerabilidade social e fracasso escolar, de modo a equalizar as condições de acesso e permanência, assim como elevar substancialmente a qualidade do ensino. (BRASIL, 2007 b. p.31).

A saída apontada pelo governo federal para melhorar o acesso, permanência e reduzir o fracasso escolar e por consequência melhorar a qualidade da educação, foi utilizar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse sentido, o FNDE tornou-se, na política implantada pelo MEC, o financiador de programas assistenciais direcionadas a livros, alimentação, transporte escolar e saúde na escola. Ao mesmo tempo, no âmbito da educação

⁸⁶ O PAC e o PDE serão conteúdos abordados com mais profundidade no capítulo três. Aqui, a minha intenção é situar o governo de Andre Puccinelli no contexto das políticas nacionais lançadas nesse período. Outrossim, interessa lembrar que em meados de 1990 o Estado pouco intervinha na economia e nas políticas sociais brasileiras. Contudo, iniciou a descentralização e flexibilização do processo administrativo, portanto, o Estado passou a maior atividade regulatória.

básica, o governo instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) que prevê

[...] aporte adicional de R\$ 2 bilhões em 2007, R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 4,5 bilhões em 2009 e 10% do montante da contribuição dos Estados e Municípios a partir de 2010 aos sistemas públicos de ensino, com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica em geral, ampliar substancialmente o acesso à educação infantil e promover a progressiva universalização do ensino médio. Dessa forma, com o Fundo, serão atendidos 47 milhões de estudantes de creches, educação infantil, ensinos fundamental e médio, educação especial e jovens e adultos. (BRASIL, 2007a, p. 75).

Além disso, em abril de 2007 o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Decreto nº 6.094/2007 instituindo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse documento pôs em vigência o Plano de Desenvolvimento para a Educação Básica e definiu adesão voluntária dos Estados ao Compromisso, mediante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) pelos governos subnacionais.

O PAR é um instrumento de planejamento o qual deve ser elaborado pelas secretarias estaduais e municipais de educação a fim de receber os recursos financeiros do MEC com vistas à implementação das ações delineadas no Plano para a melhoria da qualidade do ensino consoante metas definidas pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação”. As metas delineadas são:

[...] estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência; por estudos de recuperação ou progressão continuada; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares etc. (BRASIL, 2007b, p. 23).

Saviani (2009) ao comparar a estrutura do Plano Nacional da Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sublinha que esse não pode ser considerado como um plano, mas sim como [...] um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE” (SAVIANI, 2009, p. 27). Todavia, de acordo com esse autor, o PDE não observa o diagnóstico, as diretrizes e objetivos e metas consideradas essenciais a educação nacional previstas no PNE aprovado pelo congresso

nacional em 2001. Ao contrário, o PDE está composto de ações que não atendem aos objetivos e princípios estabelecidos no PNE.

Nesse contexto, a Secretária do Estado de Educação/MS, a professora Nilene Badeca e demais técnicos de sua confiança, ao analisar os dados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB constatam o baixo índice de desempenho dos alunos da educação básica.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007)

Discriminação	Brasil	Mato Grosso do Sul
Anos Iniciais do Ensino fundamental (2007)	4,2	4,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,8	3,5
Ensino Médio	3,5	3,4

Fonte: IDEB/2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

Diante de tais dados, e com poucos recursos para implementar melhorias na rede estadual, a SED/MS resolveu formalizar o termo de cooperação técnica com o objetivo de realizar ações integradas no PAR. (BARTHOLOMEI, 2013). Assim sendo, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabelece parceria de acordo com a Resolução FNDE/MEC N° 029/2007) e implanta o *Projeto Além das Palavras* de forma gradativa.

De tal modo, primeiro fez intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3° e 5° ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 2009, inclui o 1° e 2° anos também do Ensino Fundamental com o propósito de melhorar o processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. E, a partir de 2012 amplia o projeto para toda a rede estadual, tornando-o num programa.

Na sessão 4 abordarei de forma mais detalhada os princípios e objetivos do *Programa Além das Palavras*, sobretudo, no que concerne a alfabetização em Língua Portuguesa. Discutirei ainda acerca do papel dos gestores, mais especificamente dos coordenadores de área, contratados para acompanhar e monitorar o desenvolvimento de mais uma proposta educacional com a promessa de melhorar a qualidade do ensino nas escolas estaduais.

O exposto sobre a trajetória educacional em Mato Grosso do Sul, foi com o propósito de esboçar, ainda que de forma breve, o cenário educacional em cada governo sul-mato-grossense, bem com as suas intenções políticas e manobras com o propósito de buscar o aporte de recursos financeiros junto ao governo federal para melhoria da qualidade da educação.

4 O PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS: O QUE REVELAM E OCULTAM AS PALAVRAS

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.
(Magda Soares)

Nesta sessão faço análise do *Programa Além das Palavras* priorizando os marcos legais de sua implementação e a discussão sobre as funções atribuídas aos coordenadores de área, principais agentes desse programa. Implantado em 2008, durante o primeiro mandato do então governador André Puccinelli (2007-2010), o *Programa Além das Palavras* surgiu como uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) para melhorar o desempenho escolar dos alunos e, por consequência, alcançar a meta estabelecida no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). No início, os esforços do programa foram direcionados apenas para os estudantes do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, em apenas 26 municípios⁸⁷ do Estado, os quais apresentavam a situação educacional mais crítica em relação aos demais. Nesses municípios atendia 79 escolas, 486 professores e 132 Coordenadores de Área de Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme mencionado anteriormente, Saviani (2007) explica que o IDEB fora lançado como uma das iniciativas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país em 15 de março de 2007, mas só oficializado em 24 de abril do mesmo ano; destacando-se, entre as ações do PDE, o IDEB, a Provinha Brasil⁸⁸ e o Piso do Magistério⁸⁹.

⁸⁷ Os municípios contemplados foram: Alcinópolis, Anastácio, Anaurilândia, Antônio João, Aquidauana, Aral Moreira, Bela Vista, Bodoquena, Bonito, Campo Grande, Cassilândia, Chapadão Do Sul, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Douradina, Itaquiraí, Ladário, Miranda, Mundo Novo, Ribas do Rio Pardo, Rio Brillhante, Rio Verde de Mato Grosso, Santa Rita do Pardo, Sete Quedas, Tacuru e Terenos.

⁸⁸ A Provinha Brasil foi lançada como uma das iniciativas do PDE, em 2007. Segundo Saviani (2007, p. 1.235), essa “provinha” é “[...] destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados”. Ela

Nesse contexto, o PDE surge como o “PAC da Educação”, em uma referência aos diversos pacotes de crescimento econômico anunciados pela presidência da República, com vistas a acelerar o desenvolvimento do país, durante o segundo mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Vinculados entre si, tais pacotes, direcionados a diferentes setores administrativos estratégicos, como infraestrutura, economia, saúde e educação, foram englobados sob a denominação de Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), conforme decreto n.6.025, de 22 de janeiro de 2007. No que diz respeito ao IDEB, Saviani (2007, p. 4) afirma que

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas] para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio⁹⁰) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil.

A citação permite deduzir que, com o PDE e o IDEB, vai se firmando, como orientação oficial do governo brasileiro, uma concepção desenvolvimentista em educação. Essa é tomada como via de crescimento econômico e “superação do atraso nacional”, subordinada às avaliações de caráter quantitativo e as metas para serem cumpridas pelas escolas e pelos professores, segundo a lógica de máxima produtividade. Isso demonstra o nível de desenvolvimento da burocratização do Estado brasileiro.

foi inspirada na *Prova Brasil*. Essa, instituída em 2005, serviu de base para o cálculo do IDEB (SAVIANI, 2007). Na nota de rodapé 91, há maiores informações sobre a Prova Brasil.

⁸⁹ “Pelo programa “Piso do Magistério” propõe-se elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica até atingir, em 2010, o piso de R\$ 850,00 para uma jornada de 40 horas semanais” (SAVIANI, 2007, p.1.235).

⁹⁰ Atualmente, toma-se como referência o resultado de avaliações aplicadas ao 5º e 9º anos, devido à reforma do ensino fundamental, que passou de 8 para nove anos de acordo com a Lei 11.274 de 6/02/2006.

A ideia é alcançar a média educacional apresentada pelos alunos dos países desenvolvidos, mobilizando-se os esforços nacionais para essa direção, pouco se debatendo a respeito das contradições sociais vivenciadas pelo país; ao mesmo tempo em que, em nome do cumprimento dessas metas, recuam os debates e ações relacionados à proposição de uma educação crítica e emancipadora, haja vista o recrudescimento da racionalidade técnica.

Ademais, ratifica a subordinação brasileira aos parâmetros educacionais importados, que aqui precisam ser aplicados, mas na maioria das escolas de forma precária. Parece que não se cogita que, na hipótese de a nação alcançar a média 6,0 em 2022, esse índice já estará, muito provavelmente, defasado em relação aos países desenvolvidos. Continuaremos a reboque, porque nos pautamos em modelos internacionais, externos, consoante aos interesses do capital globalizado.

A fixação desse objetivo para a educação nacional acaba por negar a dinâmica educacional brasileira e a internacional, concebendo tal “dinâmica” de uma forma evolucionista, aqui no Brasil, e estática nos demais países tomados como referência, isto é, os membros da OCDE. Não se trata, pois, de perseguir, a todo custo, determinado índice quantitativo, no caso a média 6,0 até o ano de 2022, balizado pelas organizações internacionais, mas sim, de promover uma educação que possa socializar, para todos, de forma mais ampla e democrática possível, os conhecimentos e conteúdos científico-culturais que a humanidade já produziu e está produzindo.

Mas, pelo visto, essa proposta entra em conflito com os interesses do capital. No capitalismo, a própria educação é mercadoria, é moeda de troca e não pode assumir a radicalidade de uma concepção humanizadora e crítica, que sinalize para a transformação e não para a reprodução desse modelo societário (ANTUNES, 2011).

Se o capital financia a educação, muitas das vezes o faz de uma perspectiva claudicante, para atender as atuais necessidades de produção e consumo, e neste caso pode anular o sentido da práxis educacional. À medida que a torna refém dos índices quantitativos e limita a formação do aluno ao domínio de habilidades elementares, como: ler, escrever e realizar operações matemáticas mais simples, as elites podem ter acesso a uma educação qualitativamente superior.

O que interessa são os resultados positivos, e não o processo pelo qual se chega a eles. O exposto encontra repercussão nas considerações de Freitas (1995, p. 127), que, na década de 1990, ao antecipar as implicações do cenário hoje vivenciado, já afirmava, na ocasião:

- a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada também por um ‘novo professor’ – todos alinhados com as necessidades de um ‘novo trabalhador’; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no ‘operacional’, nos ‘resultados’ – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um ‘prático’; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma ‘perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional’.

A citação apresenta diferentes fatores para o “novo” modelo educacional do início do século XXI. Essa citação faz a crítica; no entanto, não se pode afirmar que suas reflexões deem as mesmas explicações dadas ao problema pelos críticos. Para isso deve-se analisar qual é a leitura sobre esse “novo” modelo na perspectiva da teoria crítica de educação.

Os reflexos dessa pedagogia de resultados (SAVIANI, 2007) são sentidos, por consequência, nas administrações estaduais, onde os governos exigem o desenvolvimento de ações e programas para cumprir as metas nacionais, além de suas especificidades e interesses locais.

Cumprir lembrar, na direção tomada, que os Estados, consoante à lógica de mercado instaurada e de gerenciamento de resultados, também rivalizam e competem entre si, criando suas estratégias para “bater as metas” estipuladas pelo governo central. Bons resultados nas avaliações nacionais garantem mais investimentos, verbas e prestígio para o ente federado, além de representar, no jogo político, um forte apelo eleitoral.

Nessa direção, as avaliações externas SAEB⁹¹/ Prova Brasil, ENEM⁹² tem como objetivo

⁹¹SAEB significa Sistema de Avaliação da Educação Básica, sendo “[...] composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. *A segunda, denominada ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente [a] alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do IDEB.* As avaliações que compõem o SAEB são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar”(PROVA BRASIL, 2011, n.p.,grifo meu).

verificar em que medida as escolas estão alcançando os resultados esperados pelos governos. Esses, para lograr êxitos, conduzem/motivam hierarquicamente as escolas por meio da competitividade e concorrência. Dessa forma, a impressão que se tem é que avaliação externa é usada como instrumento de controle político.

Diante desse quadro, pode-se entender melhor os anseios e as motivações do governo estadual de Mato Grosso do Sul com a implantação do *Além das Palavras*, o qual apresenta um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área. Esses professores têm a responsabilidade de promover suporte técnico-pedagógico aos docentes visando melhorar o atendimento ao estudante (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2012).

Em documento elaborado pelos *técnicos* da SED para fomentar a operacionalização de tal iniciativa no Estado, Barrueco⁹³ ([2008?], n.p.grifos meus) justifica que

[...] a Secretaria de Estado de Educação, por intermédio do Projeto de capacitação ‘Além das Palavras’, procura a melhoria do desempenho dos professores, o fortalecimento das escolas, onde o Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB - evidencia resultados insatisfatórios em alguns municípios, nas escolas estaduais com alunos matriculados no 3º ao 5º ano. Esse resultado comprova que os alunos não possuem as habilidades mínimas exigidas em Língua Portuguesa e Matemática, situando-se nos estágios crítico e muito crítico de desenvolvimento. Tais resultados foram constatados em 26 municípios de Mato Grosso do Sul, e a Secretaria tem como objetivo final a elevação desses resultados educacionais, sendo que o foco principal é o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

A citação acima demarca os objetivos do *Além das Palavras* e seu caráter emergencial. A realização das avaliações pelo Governo Federal, escalonadas segundo os critérios do IDEB, teriam evidenciado “o estágio crítico e muito crítico de desenvolvimento” dos estudantes no Estado, que, assim, viu-se na urgência de melhorar seus índices educacionais.

O documento menciona que o objetivo final da iniciativa seria “a elevação desses resultados educacionais” e só depois, de forma subordinada, lembra que o foco estaria no “desenvolvimento e aprendizagem destes alunos” (BARRUECO [2008?], n.p). Observa-se,

⁹² ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio. “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores” (ENEM, 2013, n.p).

⁹³ Sonia Maria Ferreira Barrueco é uma das técnicas da SED responsável pela elaboração do programa Além das Palavras.

assim, que, desde o início, o *Além das Palavras* acompanha a tendência hegemônica de aferir a qualidade da educação a partir de critérios quantitativos. Nessa perspectiva, não só as escolas e os alunos são avaliados sistematicamente, mas também os professores, que precisam de projetos e/ou programas de capacitação, como se verifica nos dizeres de Barrueco (2008) ao apresentar o *Além das Palavras*.

Alteram-se, por conseguinte, as formas de organização do trabalho docente. Os professores precisam ter seu desempenho “otimizado”, a fim de satisfazer o mecanismo de avaliação instaurado e a ele adequar o ensino, esperando-se que, ao final, os alunos apresentem melhores pontuações em Língua Portuguesa e Matemática, isto é, resultados *satisfatórios*. Daí serem perceptíveis algumas consequências, motivadas pelo caráter alienante dos processos avaliativos em voga. Santos (2004, p. 88-89), muito a propósito, afiança que

[...] se a organização capitalista do processo de trabalho tem como objetivo básico impedir que os trabalhadores tenham o controle do seu próprio trabalho, com a padronização decorrente dos processos da avaliação externa esse objetivo se aproxima do seu ponto culminante. Haja vista que, com essa forma de avaliação, se torna possível equiparar, do ponto de vista quantitativo, trabalhos qualitativamente diferentes. Assim, se [...] o professor suporta a intensificação do trabalho que lhe é imposta pelas exigências das novas formas de organização do processo do trabalho e, ainda, pela mesma razão, busca, em períodos destinados ao descanso, aumento de qualificação. Assim as provas destinadas a avaliar os conhecimentos dos alunos adquirem uma nova função: avaliar também o desempenho do próprio professor. Como essas avaliações podem determinar a posição e o prestígio de cada escola no *ranking* do sistema escolar, bem como o orçamento e o salário de seus professores, elas poderão determinar, ainda, os limites das práticas pedagógicas. Nesse caso, os professores verão a sua prática pedagógica reduzida ao preparo de seus alunos às exigências dos testes padronizados. E como a alocação de recursos para a educação passa a ser regida pelos mecanismos do mercado, o resultado será, inevitavelmente, o aumento das desigualdades.

Haja vista sua recente implementação no Estado de Mato Grosso do Sul, como proposta político-educacional oficial do atual governo, respaldada por legislação própria, no âmbito da SED/MS, e a considerar o contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, entendo que seja necessário realizar uma análise de como se estrutura esse programa.

A intenção é a de perceber como vêm se encaminhando as proposições legais que o sustentam, suas diretrizes operacionais e as práticas pedagógicas dele decorrentes, objetivadas nas escolas estaduais. Com isso, será possível compreender os delineamentos da política educacional adotada no Estado de Mato Grosso do Sul, intimamente associada às atuais

exigências formativas do “novo aluno-trabalhador”.

O destaque recai, nessa conjuntura, na proposta adotada pelo governo estadual para a *alfabetização*, qual seja, o método fônico. Afinal, a alfabetização é um dos eixos estruturantes do *Programa Além das Palavras*, tendo motivado seu lançamento em 2008, na gestão Puccinelli.

4.1 Programa Além das Palavras: evolução legal

O primeiro marco legal do programa é a Resolução nº. 2147, de 15 de janeiro de 2008 (MATO GROSSO DO SUL, 2008), emitida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Esse surgiu, de início, como Projeto Educacional Especial dessa secretaria, vinculado à Superintendência de Políticas de Educação (SUPED) do Estado.

Na condição de projeto especial, o *Além das Palavras* foi previsto para ser implantado nas escolas da rede estadual de 26 municípios sul-mato-grossenses que apresentavam, na ocasião, o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) abaixo da nota 3,0, nos anos iniciais, especificamente do 3º ao 5º ano, conforme dito acima. Previu-se, nesse momento inicial de implantação do *Além das Palavras*, uma duração de três anos para seu desenvolvimento. Conforme a citada resolução, “[...] se trata de um Projeto especial com duração de três anos, cuja finalidade é melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 3).

Para sua operacionalização, as escolas estaduais contempladas passaram a contar com coordenadores de área nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com a função de “I - *capacitação* aos professores de 3o ao 5o ano; II - *assessoramento* permanente nas unidades escolares; III - *monitoramento* das ações desenvolvidas pelos professores de 3o ao 5o ano do ensino fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 3. grifos meus).

Esses coordenadores de área, caracterizados pela resolução como multiplicadores em suas respectivas áreas de atuação, a princípio, poderiam atuar em mais de uma unidade escolar da rede estadual, e serem lotados, nesse caso, com 40h/a; ou, então, atuarem em apenas uma escola, com carga horária de 20h/a, sempre se observando a presença de um coordenador de Língua Portuguesa e um de Matemática por escola ou grupo escolar atendido.

Para ocupar essa função de coordenador de área, o governo do Estado adotou a contratação temporária de “[...] professores licenciados em Letras, com habilitação em Língua

Portuguesa e professores licenciados em Matemática, para coordenar o Projeto “Além das Palavras” nos municípios” (MS, 2008, p. 3).

Portanto, podem ser considerados profissionais não efetivos, sob a alegação de se tratar justamente de um projeto especial da SED, originalmente com o prazo estipulado para sua conclusão. Mesmo observando-se algumas alterações posteriores no funcionamento desse projeto, a forma de trabalho desses professores-coordenadores permanece, ainda hoje⁹⁴, regida pelo contrato temporário, ou seja, são trabalhadores convocados pelo Estado, sempre na iminência da rescisão contratual, e não há proposta para efetivá-los.

Em seguida, no bojo dessas mudanças legais e operacionais registradas no percurso de implementação do projeto, aparece a Resolução SED/MS n.º. 2230, de 20 de fevereiro de 2009, que redefine algumas disposições da Resolução imediatamente anterior, a de n.º. 2.147, de 15 de janeiro de 2008.

A partir do texto de 2009, o raio de atuação do projeto é ampliado, já que passa a ser direcionado aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Como dispõe a Resolução SED/MS n.º 2.230/2009, “O *Projeto Além das Palavras* será instalado para melhorar o desempenho dos alunos dos anos iniciais (1º e 2º anos/Alfabetização) e dos alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental nos municípios, cujas unidades escolares estaduais apresentaram adesão a ele”.

Sendo assim, a partir dessa Resolução, que permitia às escolas aderirem ao projeto, estendido a todos os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), os dados oficiais divulgados pela SED apontam que, em 2009, dos 79 municípios do Estado de Mato Grosso de Sul, 46 aderiram ao *Além das Palavras*. Assim, nesse ano, sua adesão já atingia quase 60% dos municípios do Estado.

Nota-se, pois, uma crescente preocupação e destaque às práticas iniciais de alfabetização dos estudantes, ao se incorporar no rol de ações do projeto o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, acompanhando as tendências internacionais e nacionais, como delineado acima.

É válido retomar a informação de que a *Provinha Brasil*, a qual avalia justamente as habilidades de leitura das crianças de seis a oito anos, a fim de verificar seus progressos na

⁹⁴ No ano de 2014, o governo até o final do primeiro semestre, ainda não convocou os coordenadores de área. O Programa segue apenas com orientações dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares e técnicos da SED.

alfabetização, fora implantada em 2007, de modo que o governo estadual viu-se, também, na urgência de atender a mais essa exigência, além do próprio IDEB.

Outra alteração a ser pontuada refere-se à distribuição dos coordenadores de área pelas unidades escolares, pois esses passaram a atuar em apenas uma escola, com carga horária de 20 ou 40h/a, de acordo com o número de alunos e turnos do funcionamento escolar. Com isso, cada unidade escolar estadual que aderiu ao projeto passou a contar, exclusivamente, com um coordenador de área de Língua Portuguesa e um coordenador de área de Matemática para a capacitação dos professores e desenvolvimento das atividades previstas pela SED, no tocante a essas disciplinas.

Em 2011, com a Resolução SED/MS nº. 2.427, de 2 de fevereiro de 2011, observa-se que o *Projeto Além das Palavras* permanece direcionado aos “[...] anos iniciais do ensino fundamental das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” (MS, 2011, p. 18), mantendo-se, também, a *contratação* de “licenciados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e professores licenciados em Matemática, para coordenar o Projeto nas unidades escolares”(MS, 2011, p.18).

A mudança significativa foi a ampliação do número de municípios que passaram a ofertar o *Projeto Além das Palavras*. No ano de 2011, 61 municípios de Mato Grosso do Sul ofertavam o projeto em suas escolas estaduais, o que revela sua grande repercussão e expansão, em pouco tempo, por todo o Estado, com uma cobertura de quase 78% dos municípios. Pela primeira vez, também, aparecem coordenadores de área trabalhando com carga horária de 10h/a e 30h/a, além das habituais 20h/a e 40h/a.

Passados os três anos iniciais de sua implementação como projeto especial, a Resolução nº. 2.509, de 04 de Janeiro de 2012, introduz, por sua vez, alterações importantes *no Projeto Além das Palavras*, que também passa a ser denominado, nos documentos oficiais, como *Programa Além das Palavras*; embora na mesma resolução citada seja ratificada a condição de projeto especial para o *Além das Palavras*.

A menção dos termos *projeto* e *programa* transmite certa ambiguidade ao texto legal, além de não ter sido explicada a duplicidade, nem tampouco o sentido atribuído a cada um: se de complementaridade, equivalência ou mesmo uma redefinição.

O que se pode afirmar seguramente é que a resolução de 2012 estende o supracitado

projeto/programa a todo o Estado, como se depreende pelo artigo 1º, ao fazer menção à totalidade das escolas estaduais de MS, não mais condicionando a implementação do projeto/programa à adesão das próprias escolas ou às baixas notas obtidas com o IDEB. Conforme os dizeres da Resolução, resolve-se:

Art. 1º Implantar o projeto de coordenação de área para os componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, como projeto especial da Secretaria de Estado de Educação/ SED (MS, 2012, p. 3, grifo meu).

Mediante essa resolução, o *Programa Além das Palavras* é expandido, ainda, para toda a educação básica (ensino fundamental e ensino médio), inclusive pela primeira vez fica explicitada a garantia de acesso e participação dos alunos público-alvo da educação especial nas atividades do projeto (MS, 2012); o que sinaliza a incorporação da “diversidade” pelo programa.

Vale ressaltar, também, que, nessa abrangência, o programa, antes vinculados à SUPED, torna-se gerenciado por diversos órgãos estaduais que compõem a estrutura hierárquica da SED, haja vista sua ampliação, a saber: Superintendência de Políticas de Educação; Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental; Coordenadoria de Políticas para Ensino Médio e Educação Profissional; Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial; Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação; Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais; Coordenadoria de Tecnologia Educacional; Comitê de Cultura e Esporte; técnicos pedagógicos (MS, 2012).

De acordo com o Art. 2º da Resolução/SED nº 2.509/2012, o *Programa Além das Palavras* tem por objetivos:

- a) melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes;
- b) melhorar o rendimento escolar dos estudantes;
- c) subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores;
- d) sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental com metodologia e materiais específicos;
- e) desenvolver habilidades e competências definidas nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na parte correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, no que tange às áreas de Língua Portuguesa e Matemática;
- f) monitorar a prática docente e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Essas mudanças e alterações mais gerais quanto à estrutura organizacional e à

abrangência do *Programa Além das Palavras* repercutem, também, na função dos coordenadores de área, pois sua atuação profissional nas escolas apresentou, nesse íterim, algumas redefinições e ampliações.

Observa-se, segundo os atos legais, maior envolvimento desses profissionais com as atividades escolares. Em 2008, os coordenadores não se vinculavam necessariamente apenas a uma escola; podiam se responsabilizar por mais de uma instituição. Nos dizeres da Resolução nº. 2.147 (MS, 2008, p. 3), lia-se que os coordenadores de área deveriam “realizar visitas sistemáticas às escolas sob sua responsabilidade”.

Isso pressupunha a presença do coordenador de área como um elemento relativamente estranho ao funcionamento escolar, deslocado da rotina institucional, com as atribuições de *monitorar* a prática docente e capacitar os professores, particularmente aqueles do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, com a oferta de sugestões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (MS, 2008). O modelo é de um profissional itinerante, que inspeciona o trabalho docente.

À medida que o programa se expande para todo o Estado, os coordenadores de área são incorporados às atividades escolares, às preocupações dos anos iniciais do ensino fundamental (MS, 2009) e, depois, para toda a Educação Básica, conforme a última resolução, datada de 2012.

Nessas condições, o trabalho dos coordenadores de área para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passa a ser mais integrado e direcionado para as práticas de formação continuada e acompanhamento diário dos professores nas escolas onde atuam, em uma perspectiva interdisciplinar, segundo a legislação pertinente, inclusive considerando as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Pode-se dizer que, de elemento descontextualizado, o coordenador de área é posto como um dos atores principais na rotina escolar, como *dinamizador* das atividades pedagógicas. O controle externo torna-se um controle interno, e novas relações de trabalhos vão ganhando forma, não sem conflito e resistência por parte dos professores. Na Resolução nº 2.518/2012, Art. 19 fica patente que

Compete aos Coordenadores de Área do Projeto, no âmbito da unidade escolar:

Ministrar formação continuada aos professores da educação básica e suas modalidades; inserir dados e atualizar o Sistema de Pesquisas Educacionais/SED, visando ao desenvolvimento e funcionalidade do Programa [sic] Além das Palavras e dos demais programas e projetos desenvolvidos na escola sob acompanhamento da coordenação pedagógica e direção; estimular a equipe da unidade escolar na elaboração do Planejamento, numa perspectiva interdisciplinar, fornecendo subsídios para a prática pedagógica nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; estimular a criação de canais de comunicação entre docentes, unidades escolares e Secretaria de Estado de Educação no que tange às suas áreas de atuação; [...]; diagnosticar, acompanhar e avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes na unidade escolar, nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em articulação com os profissionais da Educação Especial; [...] promover a troca de experiências da prática pedagógica, bem como a integração entre os docentes da Educação básica e suas modalidades, dentro do contexto dos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (MS, 2012, p.4-5).

Aspecto relevante a ser mencionado é, pois, que os coordenadores de área, preservada sua função de assessoria técnica aos professores, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais do Estado, como o IDEB, aparecem mais articulados e próximos, em sua prática, do coordenador pedagógico das escolas e do diretor, envolvem-se nos demais projetos, programas e atividades de planejamento institucionais, pelo menos nos termos da legislação (MS, 2012).

O projeto torna-se, em 2012, explicitamente vinculado ao Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino e ao projeto político-pedagógico de cada escola, o que não aparecia mencionado nas resoluções anteriores a essa data.

Tal fato sugere a tentativa oficial de se buscar maior vinculação entre as ações previstas no *Além das Palavras* e as diretrizes curriculares estaduais, bem como a incorporação do projeto à rotina de cada unidade escolar, de maneira a torná-lo, aparentemente, menos arbitrário e fragmentado nas escolas estaduais, embora cada vez mais imposto. Tanto que, na continuidade das atribuições dos coordenadores de área, são apresentadas as seguintes funções, reveladoras de novos traços identitários desses profissionais, muito mais conectados e envolvidos, ainda que em termos legais, com as atividades pedagógicas e projetos de suas escolas:

Propor metodologia diversificada de acordo com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino, Programa Além das Palavras e demais programas e projetos contemplados no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes;
Realizar com apoio do coordenador pedagógico o acompanhamento sistemático do corpo docente em sala de aula, com vistas a diagnosticar as dificuldades encontradas junto ao componente específico por área;
Promover a socialização das informações com a coordenação pedagógica, direção e

corpo docente:

Articular com a direção escolar a viabilização de recursos técnicos e pedagógicos, que auxiliem o professor na prática pedagógica dos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

Sugerir atividades dentro do contexto dos componentes curriculares/disciplinas específicos, utilizando como base o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino no Programa Além das Palavras e nos demais programas e projetos definidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. quando for o caso (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 5. grifo meu).

De uma perspectiva crítica, pode-se objetar, no entanto, que a atuação dos coordenadores de área desenrola-se, em Mato Grosso do Sul, sob a égide de pressupostos relacionados ao tecnicismo pedagógico, e que essa tem sido a marca distintiva do programa.

Seu progressivo envolvimento nas escolas representa, mediante análise mais detida, a introdução de novas formas de controle disciplinar, gerenciamento burocrático e fiscalização do trabalho dos professores, no interesse da SED, enquanto poder instituído; em vez de significar a incorporação de suposto dinamismo, interdisciplinaridade, ações de formação continuada e interatividade na rotina escolar.

De acordo com as evidências reveladas na legislação, os coordenadores de área prescrevem metodologias e atividades aos professores. Estes são fiscalizados, monitorados e direcionados por aqueles, construindo-se, no espaço escolar, uma nova relação hierárquica, com novos jogos de poder e estratégias veladas de coerção, pela qual os professores de Língua Portuguesa e Matemática são duplamente supervisionados: de um lado, pelo coordenador pedagógico propriamente dito; por outro, pelos coordenadores de área.

Assim, passa-se a ter, no cotidiano das escolas, um profissional para capacitá-los naquilo que já deveria ser, por princípio, o conteúdo de seu domínio. Uma inteligência externa é chamada para organizar suas aulas, indicar atividades e procedimentos metodológicos, dando-se a entender que, na Educação Básica ofertada pelo Estado, os professores de Língua Portuguesa e Matemática são incompetentes e incapazes em sua atuação profissional, a ponto de necessitar de constante monitoramento e assistência externos.

Em vez de resolver o problema da coordenação pedagógica, o Estado contrata um trabalhador temporário para regularizar e burocratizar ainda mais o sistema escolar sem que consiga, de fato, chegar sequer na superfície da questão.

Desloca-se o foco das discussões pedagógicas entre os professores e o coordenador pedagógico, em termos de formação continuada, horizontal e dialógica na prática escolar, para a

emergência de uma prática imposta, verticalizada, assentada na ideia de capacitação e instrumentalização técnico-pedagógica. Tal situação, em última instância, nega ou muito restringe a propalada autonomia docente, corroborada nos documentos legais (BRASIL, 9394/96).

Sob o argumento de melhorar, com certa urgência, os indicadores educacionais do Estado e de zelar pela qualidade da educação ofertada, em vez de ser considerado o agente principal do trabalho docente, o professor é compelido, nessas condições, a ser mero executor das propostas e planos de trabalho formulados pelos coordenadores de área, que, por sua vez, subordinam-se à SED.

Estes últimos, devido ao regime de contratação, experimentam uma situação de grande vulnerabilidade profissional, pois a renovação de seu contrato depende, em grande medida, do cumprimento das metas educacionais lançadas pelo governo estadual, no que concerne aos resultados alcançados no IDEB, avaliações internas e externas; bem como da avaliação realizada pelos diretores das unidades escolares, que esperam o cumprimento das metas do programa.⁹⁵

Por isso, precisam garantir o êxito das ações previstas no *Além das Palavras*, nos moldes oficiais, vendo-se na obrigação de prescrever aos professores quais atividades devem executar e como, à espera de que esses cumpram a bom termo as expectativas do projeto, em suas respectivas salas de aula.

Tal caráter prescritivo sempre esteve presente nas determinações do projeto. Desde seu começo, conforme atesta a Resolução/SED n°. 2.147/2008.

A Resolução n°. 2.230/2009 reitera que coordenadores de área deveriam realizar “*capacitação aos professores*”. Já a Resolução n°. 2.427/2011, quando menciona formação continuada, deixa entrever que essa acontece apenas em um momento pontual, quando o coordenador de área apresenta suas considerações aos demais professores, não se configurando, portanto, um processo formativo, dialógico e democrático.

Como pontua a lei, competia aos coordenadores de área “[...] ministrar formação continuada aos professores de 1º ao 5º anos do ensino fundamental” (MS, 2011, p. 19). Não se trata, por conseguinte, de uma construção coletiva, com a participação de todos no debate pedagógico, mas de uma relação hierárquica na qual os coordenadores ministram a “formação

⁹⁵ Estão previstos em legislação os critérios a serem avaliados pelo diretor de cada unidade escolar.

continuada”, como se fosse um curso, um evento intraescolar; e os professores são expectadores, ouvintes e reprodutores do modelo apresentado.

A direção vertical desse processo fica evidente mais uma vez quando se observa que a mesma resolução determina orientação unilateral da prática pedagógica a ser realizada pelos coordenadores de área. Os incisos X e XI são ainda mais evidentes quanto ao caráter intervencionista do *Programa Além das Palavras* nas escolas, ao mencionarem que compete aos coordenadores de área de Língua Portuguesa e Matemática “diagnosticar, monitorar e avaliar as unidades escolares sob sua responsabilidade; assessorar, orientar e *intervir permanentemente na prática docente*” (MS, 2011, p. 19, grifos meus).

Reitera-se que os coordenadores de área são pessoas autorizadas a intervirem na prática dos professores e até em suas salas de aula, na condição de agentes mais qualificados e aptos no direcionamento do projeto, por melhor conhecê-lo em suas diretrizes operacionais e orientações didático-metodológicas⁹⁶.

Assim, a visão tecnicista e diretiva, parece resvalar-se para o autoritarismo, na medida em que esses profissionais devem estar aptos para “utilizar os recursos necessários para orientar os professores regentes quanto à efetivação da metodologia utilizada pelo processo”, com licença para “apresentar aos professores sugestões para melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (MS, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, devem, pois, “cumprir suas atribuições e fazer cumprir as atribuições dos professores envolvidos na execução do Programa, conforme consta nesta Resolução [de 2011]” (MS, 2011, p. 19).

Em 2012, permaneceu, ainda, essa concepção, posto ser ratificado que “Compete aos Coordenadores de Área do Projeto, no âmbito da unidade escolar [...] assessorar, orientar e *intervir permanentemente na prática docente*, nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em articulação com o coordenador pedagógico” (MS, 2012, p.4. grifos meus).

4.2 – O material didático do *Programa Além das Palavras*

⁹⁶ Os coordenadores de área têm licença para realizar atividades nas salas de aula junto com os professores, ainda que esses nem sempre se sintam dispostos a fazê-lo. Os coordenadores podem, ainda, interferir na execução dessas atividades, no que diz respeito ao cumprimento do programa, como tenho verificado em minha atuação como coordenadora pedagógica em uma escola estadual.

Quando se debate a melhoria da qualidade educacional, a discussão sobre os materiais pedagógicos é pertinente, especialmente o livro didático. As informações e atividades contidas nesse subsídio representam um norte ao trabalho da maioria dos docentes, influenciando-os nos seus fazeres pedagógicos. Pode-se dizer que esse recurso, idealizado por Comenius no século XVII, ainda significa, na contemporaneidade, o instrumento de trabalho “que dá tônica à atividade de ensino” (ALVES, 2004, 243).

Essa assertiva pode ser averiguada no cotidiano das escolas, onde a maioria dos professores aprova o uso do livro didático por várias razões, dentre as quais destacam-se: a inviabilidade de outra modalidade de trabalho devido à falta de experiência; a segurança proporcionada pelo material, uma vez que sistematiza as atividades; a comodidade e/ou comodismo advindos das sugestões apresentadas; a sobrecarga de trabalho educativo, que dificulta aos docentes atualizarem-se em outras fontes, visto que o preparo de aulas demanda tempo de pesquisa.

Assim, os professores, cuja função primordial deveria ser a de preparar a formação crítica dos alunos, tornam-se vulneráveis à ideologia presente nos livros didáticos. Presos a esse recurso, de forma acrítica, não conseguem avançar rumo a uma prática pedagógica revolucionária. Logo, pode contribuir com a despolitização das classes oprimidas.

Mészáros (2010) aponta a necessidade de uma Educação para além do Capital. Nesse sentido, ele faz uma abordagem crítica da educação e da sociedade capitalista. Para esse autor, a educação só melhoraria com a superação do capital, e isso deveria acontecer de forma radical. Por isso, é categórico ao afirmar que a lógica do capital é intransigente, pois não cede, nem admite perdas, de modo que a classe dominante não dá trégua à classe trabalhadora e promove sua contínua exploração.

Em sua análise, Mészáros (2010, p. 45. grifos do autor) vê na educação escolar a reprodução da ideologia dominante e afirma que os conhecimentos escolares trazem consigo elementos dessa classe, porquanto

[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é

produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Com essas considerações, o autor mostra que as instituições formais trazem em si a marca da usurpação pela classe hegemônica. Ou seja, a educação escolar é estruturada para formar uma atitude adaptativa em relação à sociedade burguesa/capitalista.

Na esteira dessas considerações, urge seguir, de forma planejada e consistente, estratégias de rescisão do controle praticado pelo capital. Para isso, faz-se necessário analisar criticamente os procedimentos da política educacional consoante à distribuição dos materiais didáticos subsidiários às propostas pedagógicas das escolas que atendem a classe trabalhadora. Conforme exposto, um desses recursos - o livro didático - é indispensável à maioria dos professores, por se constituir num instrumento mediador da prática pedagógica, mas infelizmente, muitas das vezes, acaba por nortear a programação curricular.

Atualmente, há duas formas de provimento do livro didático nas escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, o que ocorre por meio dos três programas do Governo Federal via Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE): Programa Nacional do Livro Didático – (PNLD); Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) e Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Compete ao PNLD fornecer os livros didáticos, paradidáticos, obras literárias e dicionários. Os outros dois programas visam prover as escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio e as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Os alunos portadores de deficiência visual recebem os livros do Programa Nacional do Livro Didático em Braille.

A escolha do livro didático é realizada a cada triênio pela equipe pedagógica de cada unidade escolar, a partir do Guia do Livro Didático elaborado pelo MEC e disponibilizado às escolas inscritas no FNDE. Em tese, ao eleger determinado livro, os professores deveriam levar em consideração a concepção pedagógica contida no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

No município de Paranaíba, os coordenadores de todas as escolas estaduais se articulam a fim de reunir os professores e juntos estudarem a possibilidade de escolher o mesmo livro a ser adotado nas seis escolas da rede estadual. A justificativa para essa postura é a preocupação com as transferências dos alunos de uma escola para outra no decorrer do ano

letivo.

Ao escolher o mesmo livro, coordenadores e professores evitam dois problemas: primeiro, refere-se ao cuidado com a própria aprendizagem do aluno, no sentido de não ser interrompida com a troca do livro. O segundo problema ficar sem esse instrumento no final do triênio, pois, mesmo que a bibliotecária e os funcionários da secretaria da escola se esforcem para observar a devolução, pode acontecer de o aluno transferir-se e não devolver o kit de livros.

O primeiro cuidado remete ao que foi dito anteriormente e é questionável, pois, em vez de subsídio, o livro nessas escolas parece nortear todo trabalho pedagógico. À vista disso, os planejamentos podem se tornar cópias das coleções didáticas. Segundo Mazzotti (1986, p.12), o livro se encontra organizado de tal forma que

[...] contém todos os elementos do processo técnico-pedagógico desenvolvidos e preparados para uso do professor, desde as finalidades até a avaliação. Todo o planejamento das finalidades e objetivos, seleção e organização dos conteúdos, determinação de métodos e técnicas até a fase final de avaliação do trabalho desenvolvido, está contido no livro didático. Aparentemente o livro escolar traz apenas os conteúdos a serem ministrados pelo professor. Mas a própria seleção desses conteúdos já implica na existência de finalidades e objetivos pré-estabelecidos à decisão do professor. Também a forma como esses conteúdos estão dispostos no livro, a divisão em unidades de acordo com a ordem lógica da matéria ou a ordem psicológica do aluno, ou ainda outro critério qualquer, estará determinando em grande medida o próprio método de trabalho do professor. Até mesmo a avaliação dos alunos se processará em função do livro didático, pois se todo o processo do trabalho docente se dá em base ao que estabelece esse instrumento, a avaliação final desse trabalho será constatar o alcance das finalidades e objetivos por ele estabelecidos.

O professor, ao planejar suas aulas na hora atividade, deve utilizar outros instrumentos, textos e atividades para mediar sua prática e não ficar restrito exclusivamente ao livro didático, tendo em vista o fato de que nem todos os autores se preocupam em relacionar o conteúdo a ser desenvolvido com as dimensões sociais, econômicas, política, filosófica, ética, etc. (GASPARIN, 2002).

A outra forma de abastecimento de livros nas escolas estaduais de MS é por meio de recursos públicos oriundos do Plano de Ações Articuladas (PAR), que se constitui num instrumento de planejamento a ser organizado pelos governos subnacionais para receber recursos financeiros do governo federal por intermédio do MEC, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Estima-se que o governo de Mato Grosso do Sul gastou mais de R\$ 1.000.000,00 (um

milhão de reais) para implementar o *Programa Além das Palavras*. Parte desse recurso foi destinada à compra de materiais didáticos do Instituto Alfa e Beto (IAB). Além disso, pode se observar no PAR, outras despesas no valor de R\$ 986.156,00 (novecentos e oitenta e seis mil, cento e cinquenta e seis mil reais) no período de 2007 a 2010 destinadas à formação continuada dos professores e dos profissionais de Serviço e Apoio Escolar (BARTHOLOMEI, 2013).

Nesse caso, a aquisição do material didático pela Secretaria do Estado de Educação – SED/MS pode ser caracterizada como um desperdício de recurso público, haja vista a população pagar duas vezes pelos livros didáticos utilizados nas escolas da rede estadual, pois, o PNLD é sustentado com verbas oriundas do orçamento do Ministério de Educação (MEC) destinadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Diferente dos critérios estabelecidos para escolha do livro didático disponibilizados pelo PNLD, por ocasião do lançamento do *Além das Palavras*, os professores e coordenadores da rede não foram consultados sobre o material e do método de alfabetização a serem adotados no *Programa Além das Palavras*.

Entretanto, no discurso oficial esse “**material didático específico** para os alunos do 1º ao 5º ano foi cuidadosamente selecionado pela equipe da SED/MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 17) para atender aos objetivos e às metas do PAR e do *Além das Palavras*.

Os materiais destinados à alfabetização e ao ensino da Língua Portuguesa que subsidiam a “nova” prática pedagógica implantada em MS pelo *Programa Além das Palavras* são elaborados, como afirmado acima, pelo Instituto Alfa e Beto (IAB). Nos kits estão incluídos livros didáticos, materiais pedagógicos e manuais do professor, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira⁹⁷.

Conforme o site do Instituto, o IAB foi criado em 2006 e é uma organização não governamental, sem fins econômicos. Para tanto, sua **missão** é “Disseminar e promover políticas e práticas de educação baseadas em evidências”, além de ser **prioridade:**

Promover a efetiva alfabetização das crianças, por ser este o PROBLEMA NÚMERO 1 da educação no Brasil. Essa prioridade decorre da constatação de que TODOS os demais esforços em educação estão condenados ao fracasso até que se resolva definitivamente essa questão básica. Consistente com sua missão, o IAB propõe políticas e práticas de alfabetização baseadas em evidências. Por essa razão, o Programa

⁹⁷ Esse autor é graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com mestrado na mesma área pela Tulane University e doutorado em Pesquisa Educacional, pela Florida State University. É presidente do Instituto Alfa e Beto – IAB.

Alfa e Beto de Alfabetização constitui o carro-chefe das ações do IAB. (Grifos do autor)⁹⁸

Diante disso, percebe-se que o discurso do presidente do IAB é persuasivo, haja vista recorrer ao item lexical “missão” e destacá-lo; pois remete ao significado de fé, algo bom. Igualmente, pode-se interpretar que o papel do professor é o de um missionário que, por confiar fielmente nos conhecimentos dogmáticos, tem o dever de cumprir na íntegra o prescrito. O fato de também ser uma organização não governamental e sem fins lucrativos denota confiança, afinal, ratifica não visar ao lucro, e ainda, com o item “prioridade”, ressalta a importância da prática pedagógica em evidência.

A seguir, são relacionados os materiais do IAB destinados ao processo ensino-aprendizagem no período da alfabetização, e, na sequência, faço a análise a fim de verificar se de fato faz sentido essa aquisição pelo governo para assegurar a melhoria do processo ensino-aprendizagem das crianças no período de alfabetização. Porém, antes descrevo a reação dos professores da escola em que atuo quando receberam o material.

O kit completo do material adquirido do Instituto Alfa e Beto pelo Governo do Estado é composto por:

- *Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros – Esse livro apresenta conceitos básicos sobre alfabetização, letramento, características da leitura e escrita, competências cognitivas para ler e escrever e conjuntos de informações sobre Ciência Cognitiva da Leitura;
- *ABC do Alfabetizador – O livro traz informações teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização;
- *Aprender e Ensinar – Aborda os conceitos e ferramentas necessárias para planejar, ministrar e avaliar as aulas;
- *Aprender a ler - um guia de alfabetização em que são apresentadas 20 lições, separadas em sete blocos de atividades de leitura e redação;
- * Livro para Ler e Reler – apresenta uma coletânea de textos para auxiliar a desenvolver a fluência na leitura;
- *Manual da Escola – Está direcionado à orientação do trabalho do diretor escolar;

⁹⁸ Texto disponível em <http://www.linkedin.com/company/instituto-alfa-e-beto>. Acesso em: 14 maio 2013.

- *Manual de Orientação- Destinado ao trabalho dos coordenadores de área na capacitação dos profissionais da escola para a implantação do Programa;
- *Manual do professor – Apresenta sugestões para o uso eficaz do livro *Leia Comigo* também conhecido como “Livro Gigante”;
- *Manual da Consciência Fonêmica – Determina como deve ser desenvolvido o trabalho de relação entre os fonemas e os grafemas, base da concepção de alfabetização defendida pelo Programa;
- *Manual do Livro 3 – Toda as Letras - Com orientações para auxiliar o professor na organização do trabalho de Alfabetização;
- * Manual do Livro Gigante – Apresenta sugestões para o uso eficaz do livro *Chão de Estrelas*, também denominado “Livro Gigante”;
- *Grafismo e Caligrafia - letras cursivas;
- *Grafismo e Caligrafia – letras de forma;
- *110 minilivros;
- *Livro Gigante - O livro apresenta 22 textos selecionados para crianças que estão aprendendo a ler;
- *Agenda do Professor - Contém informações e instrumentos para o registro de dados para gerenciar, acompanhar, controlar e avaliar a turma;
- * cartazes;
- *Bonecos Alfa e Beto- (fantoques).

A estrutura e a linguagem desses livros, especialmente a dos manuais de orientações, são simples e prescritivas para garantir o encaminhamento das atividades e alcançar os resultados delineados pelos autores. Nesse sentido, percebe-se que a concepção dos autores em relação aos professores, coordenadores e diretores é a de serem meros reprodutores das ações/atividades planejadas para a alfabetização. Por conseguinte, para garantir a eficácia do programa, basta seguirem minuciosamente as orientações determinadas nos manuais de forma mecânica.

4.3 Método Fônico: os Sons das Letras e as Letras das Palavras

Ao receber esse material, no final do primeiro bimestre do ano letivo de 2009⁹⁹, a equipe pedagógica de uma escola observada desesperou-se, especialmente os professores dos 1º e 2º anos. Ao folhear as primeiras páginas dos livros didáticos, constataram que a proposta de alfabetização do *Além das Palavras* nada tinha a ver com a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento defendida no PPP da escola.

Em 2013, a preocupação dos professores e coordenadores pedagógicos aumentou, visto que a proposta de alfabetização com base no método fônico defendida pelo IAB também não correspondia às políticas de alfabetização defendidas pelo MEC ao lançar o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰⁰.

Logo, o acervo de obras Pedagógicas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰¹, encaminhado pelo Governo Federal, com o objetivo de facilitar a atualização e o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, não corresponde à metodologia adotada na proposta do *Além das Palavras*, já que o sistema estruturado pela instituição Alfa e Beto apresenta uma perspectiva de alfabetização não condizente com a dos autores do PNBE.

Os autores desse instituto, em especial o seu presidente, João Batista Araujo e Oliveira, consideram relevante o processo de decodificação por meio de mecanismos repetitivos em que o aluno é motivado a decorar as letras e os códigos. “A competência central da alfabetização é a decodificação” (OLIVEIRA, 2008a, p. 54). Para isso, o presidente do instituto defende o uso de textos “artificiais” elaborados apenas para o ensino leitura e de escrita.

Consoante Kramer (2010, p.131), “Piaget e Vigotsky concordariam num ponto no que se refere à leitura/escrita: é preciso haver escritos na sala, experiência de leitura, produção de escrita: múltipla e viva. Sem uniformidade e sem busca de um suposto sentido único do texto”.

Embora com concepções e princípios divergentes sobre a alfabetização, a Secretaria do Estado de Educação, por ter assumido um compromisso político, afirma ser possível trabalhar ao mesmo tempo nas duas perspectivas¹⁰². Para tanto, organizou os principais pressupostos teóricos

⁹⁹ Além de ter chegado atrasado na escola, o material não foi suficiente para todas as turmas.

¹⁰⁰ O PNAIC foi implantado nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul em 2013. Trata-se de um “[...] compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, s/d) Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

¹⁰¹ Alfabetização e Linguística de Luiz Carlos Cagliari; Alfabetização, Leitura e escrita de Sonia Kramer; Da escola para casa: alfabetização de Zoé Rios e Márcia Libâneo; Tijolo por tijolo de Ana Tereza Naspolini, dentre outros.

¹⁰² Em reuniões de formação continuada, alguns técnicos ali presentes mencionaram que seria um casamento entre o PNAIC e o Além das Palavras.

do *Além das Palavras* com o objetivo de orientar os professores inseridos no Programa a fim de estabelecer a integração *PNAIC/ALÉM DAS PALAVRAS* (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2012).

Por ocasião da realização do primeiro Seminário Intermunicipal do Pacto¹⁰³, no município de Paranaíba, questionei uma das coordenadoras¹⁰⁴ do PNAIC no Estado de MS sobre sua visão do “casamento” proposto pela SED entre o PNAIC e o *Além das Palavras*, haja vista a proposta de alfabetização no Programa ser o método Metafônico e no PNAIC, ocorrer na perspectiva do letramento. Ela revelou certa preocupação ao responder, mas disse categoricamente:

Olha, eu fico numa posição bastante complicada até porque estou na coordenação do PNAIC no Estado e tal... Mas eu sendo muito sincera, respondo que acho um **casamento impossível!** Porque os **princípios** são diferentes. Você não pode... é uma coisa até bíblica... não sou religiosa, mas tem aquela coisa: não se serve a dois senhores né?! E eu acho que os princípios do PNAIC e os princípios do método fônico são **muito** diferentes entre eles. A começar pela questão da **consciência fonêmica**. Os defensores do **método fônico** acreditam que é uma coisa essencial, que sem ela não se lê e escreve. E, no PNAIC, a gente vem trabalhando com a ideia da consciência fonológica, mas que a consciência fonêmica não é a questão central. Essa consciência pode acontecer de várias formas. Então, eu acho impossível se **casar** as duas propostas, acho que é uma coisa **esquizofrênica** porque os princípios que estão norteando as duas propostas são muitos diferentes!! (grifos meus)

A princípio, pelo fato de ser coordenadora do programa no Estado, sentiu-se desconfortável para responder a tal questionamento. Pressupõe-se que, se ela não fosse coordenadora agiria de outra forma, visto que recorreu à preposição “até”. Ademais, ao dizer “*você não pode... é uma coisa até bíblica... não sou religiosa, mas tem aquela coisa: não se serve a dois senhores*”, demonstra sentimento de culpa por estar coordenando um trabalho com o qual ela não compactua. Mesmo assim, foi incisiva ao afirmar a não possibilidade de desenvolver o processo de alfabetização e letramento, tendo como base duas propostas de fundamentações teóricas completamente antagônicas.

Ao dizer que “*acha*” os princípios do PNAIC diferentes dos princípios do método fônico, especialmente em relação à *consciência fonêmica*, é porque defende a ideia da *consciência*

¹⁰³ Esse evento foi realizado no Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação- SIMTED, no município de Paranaíba no dia 29/11/2013.

¹⁰⁴ Embora não estivesse prevista na metodologia de pesquisa, incluí essa entrevista, concedida gentilmente por uma das coordenadoras do PNAIC após a palestra que fez num seminário realizado no segundo semestre de 2013 no município de Paranaíba.

fonológica (não fonêmica). Com o pensamento análogo ao dos autores que organizaram o PNAIC, o importante na alfabetização, para essa coordenadora, é o conhecimento de relações letra-som que um mesmo grafema assume na escrita do sistema de notação alfabética.

A aquisição da consciência fonológica pode ser realizada por meio de ampla reflexão sobre as “[...] propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz” (MORAIS, 2007, p. 12).

A SED e a coordenadora do programa do Estado utilizam o termo “casar”; paralelamente, os professores recorrem ao vocábulo “divórcio” para ironizar a proposta de casamento feita pela SED. Segundo alguns docentes, a saída é esperar o “divórcio” sair o mais rápido possível! Caso não ocorra essa separação, eles correm o risco de serem acometidos pelos sintomas da *esquizofrenia*.

Portanto, vale descrever o primeiro parágrafo do documento em que a SED insiste nesse “casamento”:

A adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e as Ações do Pacto assumidas pela Secretaria de Estado de Educação representam o compromisso político há muito assumido por esta pasta, quando da implantação do Programa Além das Palavras, em 2008, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2012, 01).

Essas considerações suscitam indagações sobre a razão de a SED persistir em continuar com um material que não corresponde às expectativas dos professores e nem atende à realidade das escolas sul-mato-grossenses, que almejam formar seus alunos “[...] para serem capazes de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la”. (SOARES, 2012, p. 36).

No segundo parágrafo desse mesmo documento – citado anteriormente –, a SED afirma que a alfabetização no *Além das Palavras* acontece por meio do método Metafônico, e, no Pacto, é na perspectiva do letramento, mas “[...] Embora ocorra a opção por um método em alfabetização, reiteramos, que a questão do letramento está presente no *Programa Além das Palavras* em todos os anos escolares (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2012, p. 01).

Aqui a SED deixa claro que está agindo de forma consciente acerca do antagonismo entre as concepções de alfabetização do programa que lançou e o defendido pelo Governo Federal. Ela

apenas não reconhece o desperdício de recursos públicos com a compra desnecessária de livros, uma vez que, normalmente, os professores os selecionam de acordo com as concepções de alfabetização contidas nos PPP das escolas.

Ao ser implantado o *Além das Palavras*, a SED justificou a aquisição do material do Alfa e Beto:

[...] a coleção se apoia numa concepção de ensino da língua que contempla de forma equilibrada e balanceada as competências de leitura, escrita e expressão oral de acordo com o duplo objetivo do ensino da língua. Os referenciais teóricos e práticos estão em consonância com as diretrizes gerais dos PCNs e com os Referenciais Curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, de forma ativa e reflexiva, dando sustentabilidade às deficiências de formação do professor, às suas limitações e dificuldades. (MATO GROSSO DO SUL/SED, s/d).

Ao analisar o material elaborado pelo Sistema Estruturado Alfa e Beto, percebe-se que faz sentido a preocupação dos professores, não apenas pelo fato de quão distante da proposta do PNAIC a coleção destinada à alfabetização está, mas também porque é uma perspectiva reducionista de pensar o ensino da leitura e da escrita, que ocorre por meio de atividades limitadas, descontextualizadas da realidade em que é utilizada, e com ausência de reflexão. Ao ser empregado esse tipo de material, o ensino-aprendizagem fica mecânico, e, de certa forma, maçante para o professor, sobretudo, para as crianças.

Como assinala na segunda sessão desta tese, a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser vista como instrumento imprescindível ao indivíduo, uma vez que possibilita o acesso à informação e aos conhecimentos históricos, socialmente produzidos e acumulados. É por meio desse conhecimento que o sujeito tornar-se-á apto a desenvolver plenamente suas potencialidades na construção de novos conhecimentos, e na formação de valores e tomada de atitudes.

Desse modo, para inserir-se no mundo do conhecimento de forma autônoma, a criança necessita, por meio do processo de alfabetização, dominar bem a tecnologia da escrita. Nos dizeres de Soares (2003, p. 1), **tecnologia da escrita** é ensinar à criança “[...] aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica [...]”. O domínio dessa tecnologia é apropriado pela criança mediante o estudo do alfabeto, da discriminação dos fonemas (letra – som), do desenvolvimento da habilidade ao traçar as letras do alfabeto.

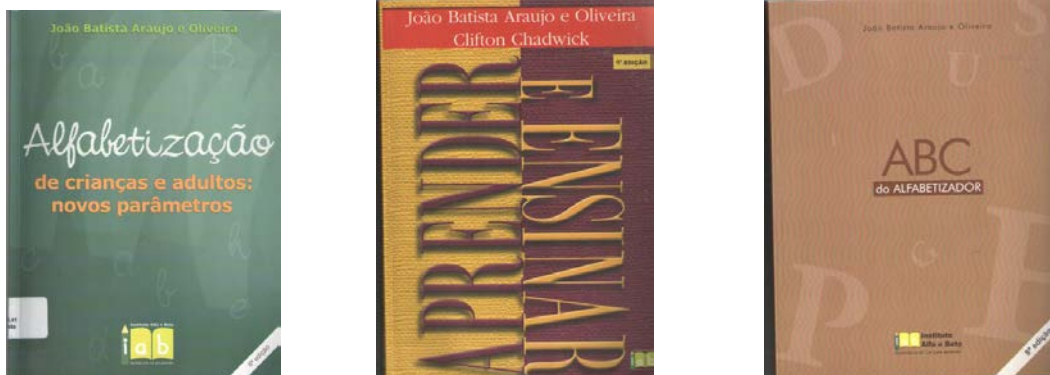
Assim, Soares (1988; 2001; 2003; 2004; 2009; 2012) entende por alfabetização, o momento em que a criança se apropria do processo da escrita alfabética/do código escrito, e passa a utilizá-lo na leitura e na escrita das mais diversas situações que envolvem a produção de textos em seus diversos gêneros. Ou seja, alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever; e letrado é “[...] o indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 39-40). Esses dois processos - alfabetização e letramento - embora sejam processos distintos, devem caminhar juntos para se complementarem.

A partir do que foi apontado por essa autora, conclui-se que o papel fundamental da escola é ensinar a criança a usar a leitura e a escrita de forma contextualizada, uma vez que os processos - alfabetização e letramento – são imprescindíveis na formação crítica e humana, com vistas a combater as desigualdades sociais.

Contudo, nota-se que as orientações dos autores do material Alfa e Beto vêm de encontro a essa orientação. Tais livros estão sistematizados em duas coleções. A primeira é destinada ao período de alfabetização – 1º e 2º anos – com textos artificiais elaborados apenas com o objetivo de ensinar o aluno a identificar as relações entre fonemas e os grafemas que os representam para produzir o som das palavras escritas - a decodificação das palavras. A segunda coleção, denominada ABCD, é direcionada aos alunos dos 3º, 4º e 5º anos.

Os três primeiros livros do kit são destinados aos professores e coordenadores e contêm, de forma breve, informações teóricas sobre o conceito e os processos de alfabetização. Além disso, trazem orientações práticas com vistas a auxiliar o professor “a pensar, refletir, resumir, analisar, aplicar o que for aprendendo” (OLIVEIRA; CLIFTON, 2008, p. 13) aos alunos no dia a dia de sala de aula. Na sequência, tem-se, na figura5, a imagem dos respectivos livros:

Figura 5 – Imagem dos livros do kit do material do *Programa Além das Palavras*



Fonte: Instituto Alfa e Beto

Nesta análise, priorizou-se o livro *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros*, de autoria de João Batista Araujo e Oliveira, de 104 páginas, por ter sido o mais utilizado pelas Coordenadoras de Área nas escolas em que a pesquisa foi realizada. Segundo elas, esse livro traz quase todo o conteúdo abordado nos outros dois livros, porém, de forma sintetizada.

Esse livro registra os principais conceitos relacionados ao processo de alfabetização e como devem ser desenvolvidos na sala de aula pelo professor. Portanto, define alfabetização, descreve o programa de ensino, os conteúdos, as competências, os materiais, métodos e mecanismos de avaliação.

Ele está dividido em três partes. Na parte I – *Colocando as ideias no lugar: os conceitos* - são apresentados os conceitos básicos sobre alfabetização e letramento; a diferença entre ler/compreender e leitura/escrita; os estágios de aprendizagem; como o cérebro aprende a ler.

Na parte II – *Passando a pedagogia a limpo: programas, métodos e materiais de alfabetização*, são abordados métodos, questões de programas de ensino, atividades para a sala de aula e materiais de alfabetização. E, na parte III – *Um convite ao debate e à ação*, apresentam-se dados sobre o nível de alfabetização dos brasileiros e comparam-se os PCNs do país com seus equivalentes em outros países, com o objetivo de destacar equívocos.

No tocante ao conceito de alfabetização, Oliveira (2008a, p. 21), afirma que é preciso levar em conta o fenômeno o qual dá origem a esse processo para conceituá-lo. Ele se refere ao alfabeto como

“[...] um código, ou seja, um mecanismo de conversão de um código de comunicação oral em outro tipo de registro, o registro escrito. O que o alfabeto codifica? O Alfabeto codifica os fonemas (as menores unidades subjacentes aos sons) em sinais, chamados grafemas (letras) e que se refere a uma atividade relacionada à decifração de um código. Essa atividade se chama decodificar, compreender as regras que regem o funcionamento desse código. Decodificar consiste em aprender a transformar fonemas em grafemas [...].

Então, para esse autor, a especificidade da alfabetização consiste em retirar a pronúncia de uma palavra a partir de sinais gráficos (habilidade de ler) e em codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra (habilidade de escrever) (OLIVEIRA, 2008a).

Ao prefaciar o livro, José Morais, professor da Universidade Livre de Bruxelas e membro do Observatório National de Lecture da França, ressalta que esse livro sinaliza uma mudança de perspectiva na alfabetização no Brasil, coincidentemente quando o país passa por alterações no seu desenvolvimento econômico. Com essa mudança na economia, provavelmente, segundo o professor Morais, vem junto o progresso social e cultural.

Ao falar sobre o processo de alfabetização, Morais (2008) acentua que João Batista de Oliveira se baseia na Ciência Cognitiva da leitura para estudar a alfabetização. Para ele, essa corrente científica tem crescido nos últimos 30 anos na Europa, contudo, no Brasil, poucos a conhecem.

O estudo cognitivo da leitura carece ser denominado de ciência porque se constitui numa base interdisciplinar – psicologia cognitiva – linguística e neurociências – e também devido ao seu método de verificação experimental de hipóteses dentro e fora de laboratório. Tais experiências têm revelado “uma alta capacidade explicativa da leitura competente e da sua aprendizagem” (MORAIS, 2008, p.9).

Morais (2008) ressalta dois méritos desse livro para justificar sua adoção como instrumento de mudança na forma de conceber, planificar e praticar o processo de alfabetizar. O primeiro mérito é o de indicar que há no Brasil algumas concepções dominantes da alfabetização não coerentes com as descobertas da ciência cognitiva da leitura. Essas concepções, sem a argumentação de João Batista Araujo e Oliveira, “revelam-se como o rei que caminhava nu, convencido e convencendo o povo de que ia vestido -, vazias de conteúdo”. (MORAIS, 2008, p.9). Esse mérito, defendido com o propósito de orientar os professores brasileiros a adquirir a obra de autoria de Oliveira, suscita indagações se de fato ele conhece todos os livros e manuais de apresentação do Programa Alfa e Beto de alfabetização destinado aos diretores,

coordenadores e professores, bem como a análise dos cientistas políticos brasileiros no que tange ao desenvolvimento da economia do Brasil.

Pois, ao analisar o *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros* e os demais livros didáticos, manuais, em vez de fundamentação teórica consistente, apenas verifica-se que apenas descrevem alguns conceitos de forma superficial e dão dicas de como operacionalizar o material para alfabetizar o aluno, ou seja, ensina como codificar e decodificar as palavras.

Com o propósito de exemplificar essa inconsistência, cito a frase do Manual de Orientação, onde Oliveira afirma que “A evidência do sucesso, portanto, não se encontra nas virtudes do discurso teórico [...]” (OLIVEIRA, 2011, p.16 grifos meus). Diante do exposto, percebe-se o quanto esse autor utiliza-se do discurso persuasivo para convencer a todos a envolverem-se num programa que visa trabalhar em prol do sucesso do aluno. Não se pode acreditar que ele ignora a importância do embasamento teórico, muito menos pretende desqualificá-lo.

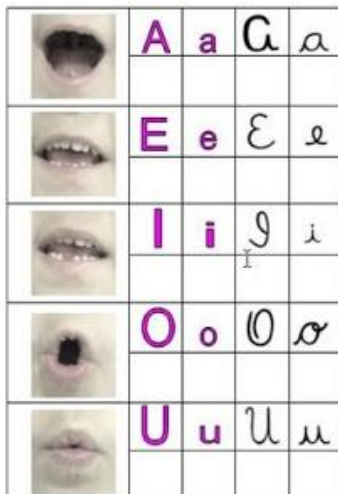
O segundo mérito destacado pelo prefaciador refere-se ao propósito de Oliveira em mostrar, por meio desse livro, os princípios pedagógicos eficientes com base na ciência cognitiva da leitura. Nesse sentido, reforça a ideia de que o alfabetizador deve explicitar o princípio alfabético e as elementares relações grafema – fonema. Já que o ensino das correspondências grafofonêmicas deve ser sistemático e gradual, o professor deve apresentar, individualmente, o nome da letra e o seu som.

Embora o autor anuncie que definirá método fônico, na verdade, pouco esclarece a esse respeito em uma única página do mencionado livro, onde ele registra “[...] que método fônico é qualquer método que ajude o aluno a fazer relações entre fonemas e grafemas” (OLIVEIRA, 2008a, p.59). Além de comprometedor, a abordagem apresentada é superficial, por ser essa a tônica de toda a obra.

Seabra e Capovilla (2010), também defensores desse método de alfabetização, afirmam que a criança, ao reconhecer essa correspondência grafofonêmica, terá mais facilidade para apropriar-se dos fundamentos da leitura e da escrita. Nesse caso, esses autores recomendam iniciar as atividades primeiramente com a introdução das vogais, “[...] em que há uma semelhança entre o nome da letra e o seu som, ou seja, em que o nome e o som da letra são iguais” (SEABRA E CAPOVILLA, 2010, 126).

Veja a seguir, na figura 6, as imagens de como deve ficar o formato da boca ao ensinar as crianças a pronunciar as vogais.

Figura 6 – Imagem do formato da boca ao pronunciar as letras



Fonte:Portfólio Teoria do letramento. Disponível em:
<http://portfoliounimonteletramento.blogspot.com.br/2009/10/alfabetizacao-metodo-fonico-luciana.html>.

Após inserir as vogais, o alfabetizador deve apresentar as consoantes com sons regulares e fáceis de serem pronunciadas (F, J, M, N, V, Z), pois, segundo os defensores do método fônico, o ensino de palavras irregulares no início do processo de alfabetização pode atrapalhar a criança a desenvolver a noção de correspondência entre letras e sons.

Depois de assimilados esses fonemas e grafemas regulares, são apresentadas as consoantes irregulares (L, S, R e X). Entretanto, o professor, a princípio, deve se preocupar em trabalhar apenas com os sons mais frequentes dessas letras para, depois, introduzir as irregularidades, como por exemplo: flecha ou xale para irregularidade de ch/x; jeito ou gente para irregularidade de g/j). Na sequência, deve introduzir as consoantes com sons mais difíceis de pronunciar sem o apoio das vogais (B, C, P, D, T, G e Q). Trabalhadas essas letras, é a hora de apresentar a consoante H e as demais letras (K, W e Y).

Depois de inseridas paulatinamente as letras com sons regulares, e avaliado se as crianças já as dominam, por meio de atividades de consciência fonológica e de correspondência grafofonêmicas, o alfabetizador pode apresentar os dígrafos CH, NH, LH, RR, SS, GU e QU. Nesse sentido, é preciso atentar-se em introduzir com a mesma sistematização, os sons

irregulares das letras C, G, R, S, L, M e X. Ademais, pensar em atividades para apresentar o C cedilhado, os dígrafos e os encontros consonantais (SEABRA E CAPOVILLA, 2010).

Ao apresentar uma letra ou um dígrafo, faz-se necessário escolher uma ficha de leitura de dificuldade gradual correspondente, a fim de auxiliar as crianças a aprenderem a codificar e decodificar, e a memorizarem as formas ortográficas das palavras a partir do conhecimento adquirido, especialmente auxiliar no processo de automatização.

Nesse caso, segundo Oliveira (2008a, p. 68)

O que se aprende na decodificação é identificar relações entre grafia e os sons dos componentes da palavra, isto é, entre fonemas e grafemas. O objetivo aqui não é ensinar o sentido das palavras ou a compreensão do texto, e sim identificar as relações entre determinados fonemas e grafemas. Por isso, o critério para a escolha das palavras a serem analisadas deve ser eminentemente fonético e morfológico.

O fundamental na alfabetização, para Oliveira (2008a), não é a compreensão do sentido da palavra, mas sim, a capacidade de identificá-la. Na concepção desse autor, para ler e escrever, as crianças precisam decodificar/codificar palavras, e, essa competência se adquire, transformando os fonemas em grafemas e os grafemas em fonemas por meio de atividades mecânicas, para assim, obter uma relação perfeita entre os sons da fala e seus correspondentes escritos, as letras.

Nessa perspectiva, Oliveira (2008a, p.22), acredita que para formar um bom leitor, primeiro a criança necessita

[...] aprender a decodificar, pois essa é a forma que lhe permite descobrir o som característico de cada palavra, a partir dos fonemas que a constituem, e, a partir daí, reconhecer-lhe o sentido. Pela exposição repetida à palavra e mediante o esforço de decodificação, ele cria imagens da palavra no cérebro – o que leva à decodificação automática. Há outras formas de identificar palavras – decorando sua forma e associando-a ao som [...].

Porém, essa concepção de ensino da leitura e da escrita vinculada ao domínio seguro da correlação das unidades mínimas da fala e da escrita – codificação/decodificação – é considerada ultrapassada por estudiosos da área (KRAMER, 2010; SOARES, 2001, 2009, 2012). Exemplifico essa questão a partir da análise de Soares (2001, 2012), quando registra

significativas mudanças no tocante à concepção do ensino da língua escrita nos últimos trinta anos, ou seja, a partir de 1980.

Tais mudanças, segundo a pesquisadora, são fundamentadas nas contribuições das Ciências Linguísticas – a Linguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual - e na teoria psicogenética da escrita a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Essas mudanças revelam que criança aprende a escrever num processo de interação/ação com a língua escrita, estabelecendo e testando hipóteses sobre a relação fala/ escrita.

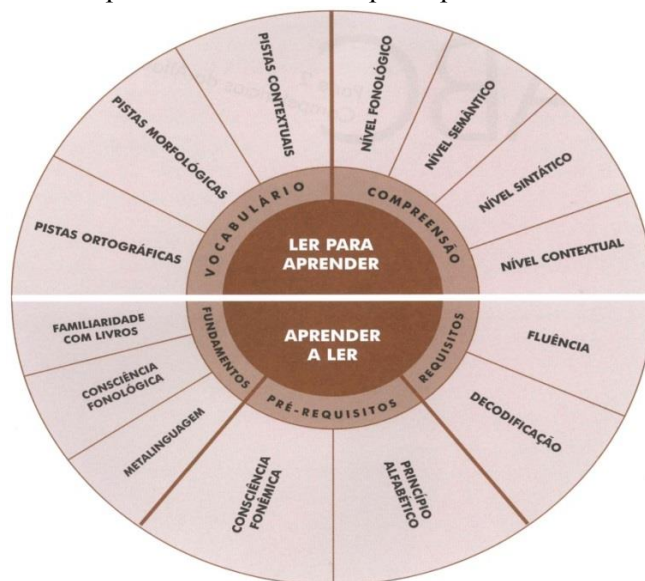
Consideremos a interferência desses dois fatores – a influência das ciências linguísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita – em duas faces do processo ensino e aprendizagem da língua escrita, aqui destacadas para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita [...]; a outra face é a ‘utilização’ do sistema de escrita para interação social, isto é, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos. (SOARES, 2001, p. 61).

Assim, a decodificação de quem inicia o processo de aprender a ler é lenta, e, por isso, pode atrapalhar a interpretação textual. A concentração e o tempo gasto pela criança para decodificar a palavra prejudicam o entendimento de outras informações relevantes no texto, o que torna a leitura tediosa para a criança. Nesse caso, a leitura contextual com a mediação do professor, além de auxiliar o letramento, acelera o processo de alfabetização.

Todavia, para Oliveira (2008a), a competência central da alfabetização é a decodificação. Daí, ele ressaltar a importância de primeiro ensinar a criança a ler para depois se preocupar se ela compreendeu o que leu. Para ele, concorrem todas as demais competências que facilitam o processo de alfabetização e permitem ao aluno alfabetizado compreender o que leu. As outras habilidades denominadas de Fundamentos, Pré-requisitos, Requisitos e o desenvolvimento da leitura e da escrita precisam estar organizadas em uma ordem hierárquica.

Os fundamentos e requisitos precisam anteceder o processo de decodificação. Nesse sentido, quanto mais o aluno dominá-los, melhor será o seu desempenho na alfabetização. A figura 7, elaborada por Oliveira (2008a, p. 54), no seu lado inferior, está relacionada às competências centrais do processo de aprender a ler. A parte superior da figura mostra as competências que a criança precisa adquirir para compreender o que está lendo.

Figura 7- Competências e conteúdos para aprender a ler e ler para aprender.



Fonte: Oliveira (2008a, p. 54)

Em relação às competências denominadas de **Fundamentos**, o professor é orientado a trabalhar a familiaridade das crianças com livros e textos impressos. Esse processo envolve os atos de manusear livros, conhecer e apropriar-se do sentido e direção em que se lê e se escreve; conhecer os nomes das partes do livro e identificar suas principais características.

O trabalho com a Consciência Fonológica engloba a capacidade de identificar e discriminar diferentes sons relativos às palavras, reconhecer os fonemas mais característicos das letras da Língua Portuguesa, identificar e produzir rimas.

Quanto à Metalinguagem, segundo Oliveira (2008c), o professor deve priorizar a linguagem própria para falar sobre a língua: nome das categorias gramaticais, função das ilustrações, comandos usuais na escola e na vida escolar; vocabulário relevante para lidar com: livros e objetos relacionados à escola, à linguagem – palavra, sílaba, letra, frase, rima, figura, ilustração; identificar o nome e forma das letras; conhecer operacionalmente a ordem alfabética; termos relacionais e de posição: em cima, embaixo, direita, esquerda, frente, trás, primeiro, segundo, números, formas geométricas.

Em relação à consciência fonêmica, essa é reforçada quando o professor faz bom uso de leitura e de escrita. Para isso, ele precisa ter a clareza de que essas atividades auxiliam a criança a aumentar sua capacidade de identificar as relações entre letras e sons (fonemas e grafemas), e palavras.

Os **Pré-Requisitos** estimulam a consciência fonêmica. Para o seu desenvolvimento há o trabalho de identificação das relações entre sons e letras e demonstração de domínio do princípio alfabético, o qual se refere ao conhecimento de que os sons correspondem a letras e vice-versa.

Nos **Requisitos**, prioriza-se o trabalho com a decodificação e com a capacidade de transformar letras em sons (ler) e sons em letras (escrever). Para o trabalho com a Fluência em leitura, enfatiza-se a capacidade de ler com velocidade e ritmo adequado sem erros excessivos (menos de 5% de erros); fluência refere-se ao ritmo, velocidade e precisão da leitura.

No **vocabulário**, o professor deve trabalhar com pistas ortográficas, morfológicas e contextuais que implicam identificar a palavra, usá-la adequadamente numa determinada comunicação, identificar o seu sentido no dicionário (entre os vários sentidos que uma palavra pode ter), e depreender o **sentido da palavra** a partir do contexto de um texto.

Por fim, o nível da **compreensão** ocorre nesta ordem: - nível fonológico e ortográfico: identificar as palavras; - nível semântico: compreender o sentido das palavras (vocabulário); - nível sintático: compreender o sentido das sentenças; - nível contextual: compreender o sentido do texto no contexto.

Nessa concepção, todos esses níveis devem ser trabalhados no decorrer do processo de alfabetização com gradação de complexidade, e cada atividade, desenvolvida com seu objetivo específico. Segundo Oliveira (2008a, p. 55), caso sejam ignoradas essas

[...] competências que condicionam ou compõem o processo de alfabetização e sua inter-relação, achar que alfabetização é natural e que decorre a mera exposição ao aluno a textos, maximizar o usos sociais da linguagem sem dar ao aluno as ferramentas para lidar com a linguagem é condená-lo ao fracasso.

Embora o autor reforce a importância de o professor trabalhar bem esses fatores que afetam a compreensão: fluência, vocabulário, estrutura da língua, estratégias cognitivas e características dos textos, (OLIVEIRA e CASTRO, 2008), pouco explicam do por que e como devem ser desenvolvidos no cotidiano de sala de aula. Normalmente, discutem cada um dos fatores de forma superficial. Inclusive, o próprio conceito de leitura é limitado, uma vez que essa não existe sem compreensão.

Como defende a maioria dos pesquisadores e alfabetizadores, o objetivo da leitura é a compreensão, e não simplesmente a decodificação, que é distinta de leitura. Para Oliveira

(2008a), apenas decodificar é importante para a leitura de textos escritos. Parece-me ser um equívoco tratar leitura e compreensão como competências distintas. Neste caso, esses apontamentos dos autores do material Alfa e Beto revelaria uma fragilidade teórica deles.

Nesse caso é preocupante, porque embora haja avanços significativos dos estudos acerca do processo de alfabetização, observa-se que os materiais utilizados nas escolas estaduais de MS orientam para uma prática pedagógica distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, restringindo-se aos usos mecânicos e descontextualizados. Logo, fazem sentido os dizeres de Vigotski (1991, p. 119) quando afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.

Dessa forma, seria interessante o debate desse alerta de Vigotsky entre os técnicos da SED, por considerá-los os principais responsáveis pela escolha do “pacote de livros” encaminhado às escolas para subsidiar o *Além das Palavras*.

Além do registrado anteriormente acerca do material e do método fônico, ao analisar esse livro, das páginas 73 a 80, observa-se que Oliveira (2008a) dá ênfase à necessidade de usar materiais didáticos de “eficácia comprovada” para reabilitar instrumentos abolidos nas últimas décadas no processo de alfabetização: a memorização, a caligrafia, o ditado e a cópia. Sem esses instrumentos, assegura esse autor, a aprendizagem da leitura e da escrita fica comprometida.

Nesse caso, fica-se a dúvida se o fracasso da alfabetização no Brasil pode ser associado ao não uso desses instrumentos, uma vez que a maioria dos alfabetizadores não aboliu essas atividades nos seus planos de aulas, tanto no método sintético como no analítico. Até mesmo os defensores do construtivismo não abdicaram desses recursos.

Weiz (2000), por exemplo, defensora da abordagem psicogenética, que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando estruturou e mediu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – lançado pelo MEC em 2001, com o objetivo de nortear as ações pedagógicas de alfabetização na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, preocupou-se em orientar os alfabetizadores a fazerem uso desses instrumentos.

Entretanto, nessa direção, ela desmistifica dez verdades e mentiras sobre a cópia. Embora seja extensa a citação, optei por reproduzi-la sem cortes para manter na íntegra o que autora entende acerca da atividade cópia:

1. A cópia ensina a escrever

Não é verdade. A cópia tem sido considerada uma atividade de escrita, utilizada com frequência nas séries iniciais com o objetivo de ensinar a escrever. A ela se atribuem poderes que não possui: nenhuma criança aprende a produzir escrita, copiando. Copiar é transcrever, não é escrever – escrever é uma forma de expressar por escrito, de representar por escrito o que se pretende dizer.

2. A cópia pode ser uma atividade significativa na escola

Verdade. A cópia pode ser uma atividade escolar interessante, se estiver relacionada aos interesses dos alunos ou fizer sentido para eles – quando, por exemplo, copiam letras de músicas ou poemas de que gostam, receitas de guloseimas, nomes, endereços e telefones dos amigos, nomes de canções de um cantor preferido etc. Por meio dessas atividades os alunos podem aprender de maneira significativa o procedimento de copiar.

3. A situação de cópia pode surgir espontaneamente dos alunos

Verdade. As crianças copiam espontaneamente textos que lhes interessam e/ou que querem preservar – e a cópia, sendo significativa, deixa de ser um ato mecânico. É o que acontece com alunos que possuem um caderno ou uma agenda com adivinhações, anedotas, versos de amor, de humor etc., e trocam com os colegas de forma que dia a dia a coleção aumenta. Entretanto, o que é contraditório é o fato de que, justamente na escola, onde se valoriza tanto a cópia, essas situações espontâneas e significativas não são aproveitadas e incentivadas.

4. A cópia favorece o aprendizado de algumas convenções da escrita como: escrever da esquerda para a direita e transcrever os escritos da lousa usando a linha do caderno adequadamente

Verdade. Mas isso só é possível se houver intervenções por parte da professora durante a atividade. Essas convenções o aluno não aprende sozinho, precisam ser ensinadas.

5. A cópia ajuda os alunos a aprenderem ortografia

Não é verdade. Acreditar que se aprende ortografia por meio da cópia é o mesmo que dizer que a ortografia é um conhecimento de natureza perceptiva, aprendido passivamente e que por meio da repetição da forma correta os alunos passarão a escrever certo. Hoje sabemos que aprender a escrever corretamente depende de refletir sobre o sistema de escrita e sobre as normas ortográficas.

Durante certas atividades de cópia, algumas questões sobre a ortografia podem até se colocar para os alunos, desde que lhes sejam dada oportunidade e tempo adequado para que possam pensar sobre como as palavras são escritas, a fim de poder refletir sobre a ortografia correta.

6. A cópia é uma atividade para melhorar a caligrafia dos alunos

Não é verdade. Muitos professores acreditam que dando páginas e páginas de cópia para os alunos fazerem, eles desenvolverão uma boa caligrafia. O que a prática tem mostrado é o contrário: ao final de uma página inteira de cópia, muitas vezes as escritas estão piores do que as do começo. A cópia só é feita com capricho quando os alunos veem sentido em copiar. E não podemos esquecer que a qualidade da caligrafia dos alunos depende do objetivo e do destinatário da escrita e do tempo que têm para produzi-la.

7. A cópia pode ser um encontro com a gente mesmo

Verdade. O que copiamos pode ser revelador dos nossos gostos, sentimentos, desejos, emoções etc. Quando lemos um texto e ele nos parece instigante, automaticamente tendemos a reler e muitas vezes temos desejo de copiar (para poder retomar em outros momentos) aquilo que nos pareceu belo, marcante, diferente etc. Frequentemente, os

registros desse tipo são pontos de referência de como certas coisas foram importantes em nossas vidas, num determinado momento, e nos ajudam a conhecer nossas próprias mudanças.

8. A cópia exige atenção e concentração e alguns cuidados

Verdade. Ao copiar, não se pode pular palavras ou frases que desfiguram o sentido do texto, não se pode deixar de transcrever os sinais de pontuação, não se pode desconsiderar os espaços entre as palavras e os parágrafos etc., porque, afinal, o que se copia é o que foi produzido por outra pessoa e deve, portanto, ser transcrito exatamente como foi escrito. Tudo isso exige atenção. E alguns cuidados adicionais são necessários nas situações de cópia de livros, como anotar toda a referência que garante o respeito à fonte original e permite posteriormente, se necessário, o acesso a ela – nome do autor e da obra, edição, capítulo, página etc.

Mas existe uma circunstância na qual errar na cópia pode ser sinal de progresso: é quando o aluno acabou de aprender a ler. É comum encontrar professores se perguntando por que determinado aluno que antes copiava tão bem começou a errar tanto na cópia. Em geral isso acontece porque antes o aluno copiava letra por letra, já que ele não sabia ler. No entanto, quando começa a ser capaz de ler, deixa de copiar letra por letra e... erra.

9. A cópia é um recurso que tem sido utilizado de forma indiscriminada e sem uma finalidade plausível

Verdade. A cópia muitas vezes é destinada ao treino ortográfico, com a finalidade de memorização da escrita correta das palavras. Em outros casos, é revestida de um caráter disciplinar: preencher o tempo e manter os alunos ocupados, impedindo a conversa e a desordem, acalmar os alunos agitados, punir os indisciplinados pela bagunça que fizeram, transmitir ensinamentos por meio da repetição reiterada etc. Nada disso faz sentido, pois dessa forma a cópia se constitui numa atividade mecânica, o que acaba não favorecendo nem os objetivos relacionados ao aprendizado do que se pretende garantir com ela, nem o aprendizado dos procedimentos necessários para copiar de forma adequada.

10. Enquanto copiam da lousa ou do livro, os alunos leem

Não necessariamente, porque ler ou não durante a cópia depende da forma como é feita a proposta e do sentido que a atividade tem para os alunos. Os alunos podem copiar mecanicamente, isto é, utilizando apenas alguns recursos de discriminação visual, copiando parte por parte, sem ler o que estão transcrevendo. Tanto isso acontece que as pesquisas históricas sobre as práticas de leitura e escrita na Idade Média – anteriores à invenção da tipografia, quando todos os livros eram copiados à mão – mostram que nem todos os monges copistas sabiam ler. (MEC, 2000, 73)

Percebe-se, nessa concepção construtivista, que a cópia não é trabalhada com a intenção de fazer a criança escrever por imitação, reproduzindo letras, sílabas, frases ou pequenos textos. Ao contrário, ela é pensada num contexto em que a criança, para aprender, atua com e sobre a língua escrita, a fim de entender o sistema por meio de levantamento de hipóteses, enfim, escreve sem medo de errar a partir de seus conhecimentos prévios sobre a escrita.

Nos dizeres de Oliveira (2008a), outra atividade proscrita cuja reabilitação urgente é o Ditado. Esse recurso deve ser realizado diariamente com o objetivo de ensinar o aluno a escrever de maneira fluente e no ritmo da fala. Para serem alcançados os objetivos com essa atividade, o professor deve exigir que o ditado seja realizado de maneira rápida, e, além disso

[...] deve acostumar os alunos a se prepararem para o ditado, ouvir em silêncio e escrever rapidamente. [...] Ditado de palavras o professor deve proceder da seguinte maneira: - Ditar a palavra. Por exemplo: casa. - Falar uma frase onde aparece a palavra casa: —O aluno fez o dever de casa. - Repetir a palavra: casa - Os alunos escrevem. O professor passa para a palavra seguinte. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 47).

Cagliari (2009, p. 161) afirma ser contra esse recurso no período de alfabetização, “[...] O ditado estimula a zombaria entre os colegas, servindo apenas de objeto de avaliação – ninguém aprende a escrever corretamente através dele”. Ele sugere que no lugar de ditado o professor poderia dar “[...] muitas cópias curtas [...]”.

Consoante Soares (2001, p. 61), ao desenvolver qualquer atividade de escrita não há necessidade de sequência ou progressão de correspondências entre o oral e o escrito, impostas à criança como controle do que ela pode escrever. Antes, tanto no método sintético como no analítico “só podia escrever depois de já ter aprendido”.

Nesses métodos, os erros cometidos, devido às dificuldades enfrentadas pelas crianças, eram corrigidos por meio de muita repetição de exercícios, cópias, treinos de imitação, “[...] hoje, no quadro de uma nova concepção do processo e aquisição do sistema de escrita, os “erros” são considerados **construtivos**, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita [...]” (SOARES, 2001, p. 61- 62).

Morais e Oliveira (2008a), embora critiquem a concepção construtivista, não ignoram a contribuição de Ferreiro e Teberosky no sentido de mostrar a importância das representações mentais que a criança tem da escrita antes da aprendizagem da leitura, e que essa evolui gradativamente nos diversos meios culturais. No entanto, Moraes e Oliveira (2008a) não concordam com as autoras construtivistas no que tange à concepção de alfabetização como processo de resolução de problemas, elaborando, testando hipóteses e inferências, pois essas técnicas estão na atualidade refutadas. Segundo Moraes (2008, p. 10 grifos meus)

[...] o processo de aprendizagem da leitura e da escrita comporta uma complexa articulação de processos conscientes e inconscientes. Em primeiro lugar, os estudos experimentais mostram que, **sem estimulação apropriada**, a criança (ou, em todo caso, a imensa maioria das crianças) é incapaz de descobrir por si só a maneira como o sistema alfabético representa a linguagem oral.

Nesse aspecto, concordo com o autor. De fato, a tomada de consciência do princípio alfabético pela criança necessita de uma boa mediação do professor alfabetizador com “materiais adequados”, para conduzir o processo de alfabetização em que a criança irá aprender a escrever escrevendo, testando e conhecendo soluções para as grafias.

Entretanto, discordo dele quando afirma que as “cartilhas não são uma maldição. Podem ser uma benção se forem elaboradas de acordo com rigorosos critérios técnicos e propiciarem ao professor e aos alunos o domínio das técnicas de decodificação [...]”. Discordo também da afirmação que não se deve “condenar cartilhas porque usam textos artificiais ou elaborados a partir e restrições morfosintáticas ou de outra natureza” (OLIVEIRA, 2008a, p. 70).

Portanto, a concepção de alfabetização, bem como a natureza do trabalho do alfabetizador defendida por João Batista de Oliveira no livro **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros** é oposta à de pesquisadores e professores que defendem uma alfabetização voltada ao processo histórico social de múltiplas dimensões numa perspectiva ampla.

Certamente, em nenhuma hipótese deve-se esquecer de sua especificidade. Para isso, é necessário buscar as contribuições da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia e das ciências Linguísticas a fim de compreender o processo de alfabetização de maneira extensiva e crítica (SOARES, 2004).

O aporte teórico de Vigotski (1991), por exemplo, é imprescindível na discussão sobre o ensino-aprendizagem da escrita, quando ele descreve a apropriação dessa competência como processo cultural, de caráter histórico. A elaboração dos signos e dos instrumentos foi produzida pelo homem devido as suas necessidades socioculturais concretas.

Nesse sentido, a escrita não pode ser considerada apenas como instrumento de aprendizagem; antes, precisa ser concebida como um produto cultural. Assim compreendida, ela deve ser explorada no contexto da sala de aula por diferentes tipos de textos utilizados na sociedade letrada. Por essa razão, os professores devem abolir da prática alfabetizadora atividades escritas a partir de textos, frases, palavras que não fazem sentido com a vida real ou imaginária das crianças, como por exemplo, os textos artificiais das cartilhas defendidos por Oliveira.

Cagliari (2009, p. 148) também não concorda com programas de alfabetização que valorizam atividades escritas em detrimento da leitura. Ele acentua ser um absurdo o professor trabalhar a leitura apenas “para avaliar ou a pronuncia ou a capacidade de decifração de letras da

escrita”.

Esse apontamento de Cagliari remete aos livros do kit (a coleção de minilivros e o Para Ler e Reler). A indicação de leitura dos minilivros é apenas para fixar e avaliar se as crianças aprenderam os fonemas trabalhados.

O livro Para Ler e Reler, de 171 páginas, organizado por João Batista de Oliveira e Juliana Cabral Junqueira de Castro, produzido pela Alfa Educativa Ltda, empresa ligada ao mesmo Instituto, apresenta uma coletânea de textos interessantes para leitura como fonte de prazer, e, sobretudo, serve de estímulo às crianças para aprender a gostar de ler e de estudar. Como lembra (CAGLIARI, 2009), o livro também pode, se bem mediado pelo professor, ser utilizado como um instrumento de valor técnico para a alfabetização.

Há, na primeira parte do livro, diversos poemas com e sem rimas, novos e antigos. Na segunda, encontram-se os textos em prosa.

São diversos os autores desses textos, alguns renomados (Cecília Meireles, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, William Shakespeare, Gilberto Gil), outros autores são menos conhecidos porque ainda são novos como escritores. Dentre os livros do Kit, considero esse o melhor e mais importante para a aprendizagem das crianças, pelo fato de ser constituído por textos bonitos, expressivos e informativos, o que permite inúmeras leituras e interpretações.

Contudo, esse livro é orientado para ser utilizado no *Programa Além das Palavras* apenas para os alunos do 4º e 5º anos com o objetivo de melhorar a fluência da leitura, isso é, desenvolver a capacidade de ler de forma correta, sem erros, com determinada velocidade (sem soletrar) e qualidade na prosódia, pois, segundo Oliveira (2011, p. 28), a “fluência é a ponte que liga a leitura à compreensão. É ela que alimenta o cérebro com informações suficientes para que ele possa processar o significado, a sintaxe e o sentido daquilo que lemos e escrevemos”.

O autor afirma que ler e compreender são competências cognitivas diversas. A primeira competência - *Ler* - ocorre quando o aluno aprende a identificar a palavra, e a segunda, quando se torna capaz de - *identificar/compreender* - o sentido das palavras. Para ler, é imprescindível a fluência, para reconhecer as palavras automaticamente, sem se preocupar com o seu significado.

Figura 8: Imagem da Capa do Livro Para Ler e Reler



Fonte: Oliveira, 2008

Nessa concepção de ensino de leitura, o método fônico, segundo o Oliveira (2008, 2010, 2011), é o melhor, uma vez que leva o aluno a associar, de forma explícita, a relação entre fonema e grafema e contribuir para a decodificação.

Nesse sentido, consoante esse autor, os métodos fônicos que melhor auxiliam o aluno no processo de decodificação são os que apresentam os fonemas de maneira clara e sistematizada. No material do Alfa e Beto, cada lição ou atividade, introduz um novo fonema e o associa ao grafema, utilizando técnicas de síntese fonêmicas. Por exemplo, ao trabalhar o fonema /L/, o professor fala /L/ depois IMÃO, e então questiona aos seus alunos: “que palavra falei? Eles deverão responder LIMÃO” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). Logo, o professor é orientado, a partir do som para a letra, do oral para o escrito, por meio de palavras selecionadas para o aluno aprender a decodificar.

Ao final do processo de alfabetização, espera-se que o aluno consiga ler, de 60 (sessenta) palavras por minuto, uma palavra por segundo, para conseguir então, ler uma parte da frase dentro de 12 (doze) segundos e extrair-lhe o som e o sentido. Tal assertiva, segundo o autor, é oriunda de estudos acerca da persistência da informação na memória de curto prazo, a qual é contada em segundos. De acordo com Oliveira (2008a, p. 61), ao ler, a criança precisa:

- Ler a palavra, decodificando ou lendo corretamente.
- Identificar a palavra (na verdade o som da palavra, por exemplo, casa, menino, tijolo, etc.).
- Identificar o sentido da palavra (casa de botão é diferente de casa de boneca).
- Identificar o sentido da palavra na frase ou texto.
- Continuar a leitura.

Na esteira dessas considerações e do prescrito pelos técnicos da SED (ANEXO B), é atribuída às coordenadoras de área do *Programa Além das Palavras*, a tarefa de acompanhar a evolução da leitura, e fazerem, bimestralmente, um teste individual com as crianças a fim de avaliar as competências principais da alfabetização.

Para esse teste, elas utilizam os textos indicados pelos técnicos¹⁰⁵ da SED, ou então, às vezes, escolhem um do livro *Para Ler e Reler*. Mas a recomendação é de que esse texto deve ser

¹⁰⁵ Em 08 de abril de 2011, os técnicos da SED encaminharam, via email, os textos (um saco plástico com água realmente afasta moscas? Mundo Estranho, número 21 (3º ano) ; O socorro de Millor Fernandes 4º ano e, No morro não tem só bandido de Giselle Santos de Paulo (5º ano) para serem utilizados no teste de fluência do primeiro bimestre.

padrão a todos os alunos, de acordo com seus respectivos anos. O controle de tempo não pode interferir no resultado. Assim, o aluno não deve perceber que o tempo está sendo cronometrado, e nem mesmo ser encorajado a ler de maneira apressada, sem entonação. Dessa forma, a responsável pela aplicação do teste, discretamente, marca o horário no relógio e solicita à criança retirada da sala de aula que inicie a leitura em voz alta.

Encerrado o tempo, a coordenadora registra a quantidade de palavras lidas por minuto, observa a capacidade de desenvoltura na pronúncia das palavras (rapidez e precisão) e o número de erros cometidos para calcular a média. Esse cálculo é feito por meio da subtração do número de erros do número total de palavras, e divisão pelo tempo, para que assim, seja encontrado o número de palavras lidas por minuto pelo aluno.

A taxa de erros permissível é de 5%. Caso o aluno cometa “mais de cinco erros (cinco palavras em 100), atrasa o ritmo de leitura e prejudica a compreensão”. “Erro de leitura significa gaguejar, ler e reler, decodificar ao invés de ler automaticamente, silabar para ler, escandir a palavra, voltar à esquerda, etc” (OLIVEIRA, 2008a, p.61).

O resultado deve ser digitado numa ficha própria criada pelo *Programa Além das Palavras* e encaminhado ao final de cada bimestre à SED, de acordo com as datas estipuladas no cronograma. Essa ficha (ANEXO D e figura 9), em hipótese alguma, pode ser modificada, uma vez que se constitui num documento padrão destinado ao uso de todos os demais coordenadores de área.

Ao acompanhar o trabalho de uma das coordenadoras de área, questionei sua opinião sobre o referido teste. Ela respondeu que é uma ótima atividade para melhorar a fluência, mas “*o problema é que os professores não fazem a leitura do mesmo texto três vezes por semana como é recomendado pelo manual do ler e reler. Quando acontece do professor desenvolver certinho, as crianças vão bem melhor no teste. Eu fico chateada pelo fato dos professores não seguirem à risca o que determina o programa*” (LADY).

Questionei então, por que os professores não gostavam de desenvolver a atividade de leitura, uma vez que os textos do livro *Para Ler e Reler* são bons. Ela respondeu:

Ah, segundo as professoras, elas não fazem porque gastam tempo à toa. Então, elas não aproveitam mesmo esses textos, que é uma pena..., e, quando os utiliza é para trabalhar atividades escritas de interpretação e não para a oralidade. O interessante é que ao aplicar o teste, eu percebo que nos dois primeiros bimestres a fluência na leitura é

bem melhor do que no terceiro e no quarto bimestres. Isso é porque as professoras não gostam ou não conseguem trabalhar direito com esse método. E, mesmo no primeiro e segundo anos, sinto que as professoras não aplicam as atividades do livrinho específico para cada fonema trabalhado (LADY).

Dessa forma, como as crianças dos 1º e 2º anos avançarão no desenvolvimento da leitura, se no dia a dia de sala de aula são orientados apenas a decodificar os fonemas trabalhados em palavras com estruturas e vocabulários simples contidos nos livrinhos específicos para cada fonema? Será que as professoras não têm razão quando se negam a seguir as orientações do manual para usarem os livros específicos apenas para fixar os fonemas trabalhados?

Às vezes, essas professoras acreditam que para desenvolver a fluência, em vez de ficar repetindo determinado fonema várias vezes, de acordo com o prescrito nas orientações do manual, é melhor ler com as crianças um texto mais complexo, como por exemplo, um poema de Cecília Meireles ou de qualquer outro autor da coletânea.

Consoante Morais (2007), em uma proposta de alfabetização na perspectiva de letramento, é aconselhável ao professor exercitar com as crianças, sistematicamente, a capacidade de ler e de escrever textos. É a vivência diária das crianças com a diversidade de textos, que determinará o ritmo e a fluência na leitura. Aponta ainda o autor, a importância de iniciar esse trabalho com as crianças de 5- 6 anos, uma vez que, quanto mais precoce for esse contato com os textos, mais rápido e de melhor qualidade será o processo de alfabetização e de letramento.

No tocante à observação da coordenadora, é de fato estranho que as crianças maiores - 3º, 4º e 5º anos - apresentem resultado “pior” na leitura nos últimos bimestres, se considerarmos que o *Para Ler e Reler* é um livro indicado para dar continuidade ao processo de alfabetização. Além disso, é recomendado para Reforço e Aceleração da Aprendizagem dos alunos não alfabetizados na idade certa (até oito anos de idade - Lei 12.801/2013).

Assim sendo, embora as professoras não tenham seguido literalmente a orientação da coordenadora de área e do manual que ressalta “O método adequado é o da leitura repetida e da prática espaçada: reler várias vezes o mesmo texto” (OLIVEIRA, 2011, p. 24), não era de se esperar que, após quase um ano desenvolvendo as atividades desse livro, as crianças, conforme destacou a coordenadora, apresentassem *piora* na fluência de leitura.

Isso dá a impressão de que os resultados dos testes de leitura aplicados pela coordenadora não foram utilizados para (re)planejar as atividades docentes com as crianças. Desse modo, não estabeleceram comparativo quanto à evolução dos rendimentos ou não do processo de ensino aprendizagem da leitura, a fim de que, juntas, realizassem as intervenções necessárias para a melhora da fluência.

Veja a seguir, o registro de uma avaliação de fluência:

Figura 9: Ficha de Avaliação

FLUÊNCIA DE LEITURA – Planilha Individual			
Estudante: <u>9000</u>		Professor: <u>1</u> <u>mq</u>	
		3º ano – 90 a 110	Turma: <u>A mat.</u>
1º Bimestre			Data: <u>11/09/2012</u>
Alfabetizado? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: <u>23</u> Acima da Média: <input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	PROSÓDIA Leitura com ritmo e entonação? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	DIFICULDADE <input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Possui fluência? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	PRECISÃO Grupo: <input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 N. de erros: <u>2</u> % de erros: <u>8,7</u>	Leitura compreendida? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Obs. <u>af. velocidade</u>
2º Bimestre			Data:
Alfabetizado? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: _____ Acima da Média: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	PROSÓDIA Leitura com ritmo e entonação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	DIFICULDADE <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Possui fluência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	PRECISÃO Grupo: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 N. de erros: _____ % de erros: _____	Leitura compreendida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Obs.
3º Bimestre			Data: <u>07/10/12</u>
Alfabetizado? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: <u>41</u> Acima da Média: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	PROSÓDIA Leitura com ritmo e entonação? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	DIFICULDADE <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3
Possui fluência? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	PRECISÃO Grupo: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 N. de erros: <u>1</u> % de erros: _____	Leitura compreendida? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Obs. <u>melhora</u>
4º Bimestre			Data: <u>04/12/12</u>
Alfabetizado? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: <u>16</u> Acima da Média: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	PROSÓDIA Leitura com ritmo e entonação? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	DIFICULDADE <input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Possui fluência? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	PRECISÃO Grupo: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 N. de erros: <u>1</u> % de erros: <u>12,5</u>	Leitura compreendida? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Obs. <u>flm. queda na produtividade</u>

Fonte: SED/MS, 2009

Ademais, a coordenadora, ao tomar a leitura, não mostrava preocupações com o entendimento dos alunos a respeito do texto lido. Inclusive, quando me viu perguntando para uma das crianças se podia me contar o que tinha lido, ela olhou para mim e disse educadamente: *se você ficar avaliando se as crianças entendem o que leem, não renderá o nosso trabalho, e, olha, ainda temos muitas crianças para aplicar o teste. Ainda ressaltou: Basta apenas contar as palavras que eles leram e observar se as leram corretamente (LADY).*

Naquele momento, pensei que ela estava aflita para conseguir avançar o seu trabalho com a minha ajuda. Todavia, ao estudar o material, percebo que não estava com pressa, mas que objetivava somente verificar quantas palavras o aluno conseguia ler por minuto e quantos erros cometiam durante a leitura, por seguir fielmente a orientação do referido manual.

Essa forma de aplicar o teste bimestralmente para verificar a quantidades de acertos e erros está embasada numa perspectiva de avaliação classificatória, em que a incorreção não é vista como meio de (re)planejar o processo de ensino aprendizagem. Nessa concepção, o erro deve ser evitado e o acerto valorizado. Em oposição a essa prática, a avaliação mediadora consiste em

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar a hipótese que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a formulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto sua promoção a outras séries ou graus de ensino. (HOFFMANN, 1993, p.95).

No entanto, para a coordenadora de área, influenciada pelos conceitos dos autores dos materiais do *Programa Além das Palavras*, o que vale observar é a quantidade de palavras lidas sem erros. É esse o parâmetro para ela avaliar se o aluno está alfabetizado ou não. Ciente desses propósitos, *segue à risca* o prescrito pelo programa, por considerar ser

Um equívoco que atrapalha o ensino da leitura no Brasil é confundir o processo de alfabetização com o ensino da compreensão. A alfabetização tem como foco a decodificação. É um processo bem definido, que tem princípio, meio e fim. A compreensão é um currículo que começa no berço e termina com a morte. Mas é algo diferente, separado, que requer textos, contextos, estratégias e métodos próprios. Confundir compreensão de textos com alfabetização e querer fazer tudo ao mesmo tempo é apenas mais uma confusão. (OLIVEIRA, 2008a, p. 31).

Essa assertiva do autor e o fato de a coordenadora revelar-se preocupada com a dificuldade dos professores no desenvolvimento do programa - ao suspeitar que a não evolução dos alunos na fluência da leitura pode ser oriunda de deficiências da formação desses profissionais da educação, das suas limitações teóricas e dificuldades para seguir o programa no tocante ao método fônico -, levaram-me a analisar os manuais de orientações para verificar como os conceitos teóricos orientam a prática a ser desenvolvida pelos professores dos 1º e 2º anos.

Como mencionei anteriormente, esse material que defende o método fônico foi implantado pelo governo sem prévias consultas aos professores e coordenadores pedagógicos, que até então trabalhavam com outra concepção de alfabetização. Foram, portanto, desconsiderados os seus conhecimentos práticos e teóricos. A partir de então, os diversos setores administrativos da SED/MS exigiram que diretores, coordenadores e professores lotados nos anos iniciais seguissem as determinações estabelecidas pelo Instituto Alfa e Beto por meio dos manuais de orientações.

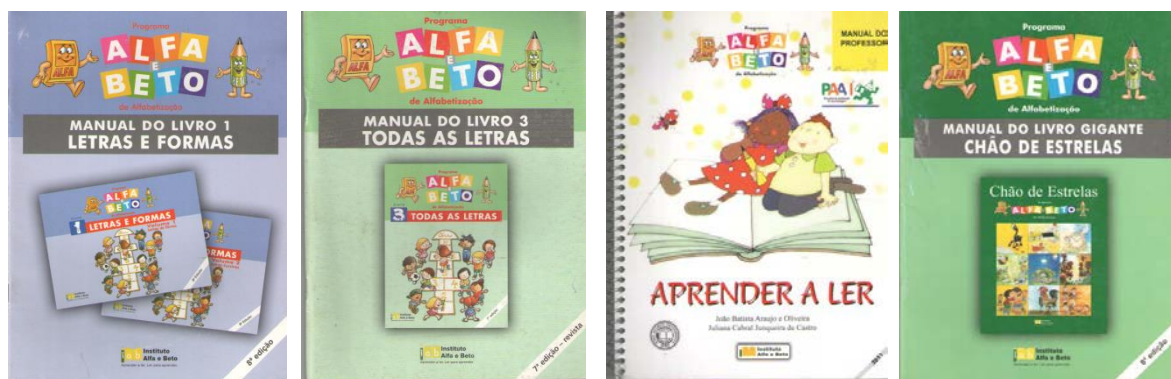
Assim, a conclusão da coordenadora ao assinalar que os professores não estão preparados para desenvolver o método fônico faz sentido. Realmente não houve tempo para estudos acerca desse método antes de iniciar as atividades com os alunos, pois os manuais de orientações e livros dos alunos chegaram às escolas do município de Paranaíba apenas no final do primeiro bimestre.

Devido ao fato de não ter sido oferecida formação continuada, há necessidade de que o material traga uma boa fundamentação para que professores e coordenadores estudem profundamente a teoria norteadora da alfabetização por meio do método fônico. Caso contrário, apenas serão capazes de executar com a força do trabalho, as ações planejadas por outros, no caso, os autores do material do Instituto Alfa e Beto e técnicos da SED.

A figura 10 revela as imagens das capas dos manuais que orientam a equipe pedagógica da escola.

Figura 10 – Manuais do Instituto Alfa e Beto que orientam o *Programa além das Palavras*





Fonte: Instituto Alfa e Beto

Esses manuais, dentre os outros não escaneados, contêm orientações de como a equipe pedagógica deve desenvolver o plano de curso com as competências a serem alcançadas. Destaque-se que os manuais didáticos, criados por Comenius, foram inseridos no sistema escolar com o objetivo de diminuir os custos com a educação e simplificar o trabalho do professor (ALVES, 2004).

Porém, a atividade docente, na atualidade, continua sendo complexa, daí a necessidade constante de o professor conhecer as diversas abordagens teóricas que circulam nas propostas educacionais a fim de perceber suas possibilidades e limitações.

Conforme relatei, esperava encontrar nos livros e manuais do kit os pressupostos teóricos norteadores da prática dos professores alfabetizadores. No entanto, esses não são abordados nem de forma abreviada.

A exemplo, o Manual de Consciência Fonêmica, também de autoria de João Batista de Oliveira, editora Alfa e Beto, 104 páginas, apresenta em 20 capítulos um conjunto de atividades preparatórias a fim de orientar e sistematizar o trabalho dos professores, no sentido de auxiliar as crianças a desenvolverem a consciência fonológica. Logo, esperava localizar, nesse manual, de forma mais elaborada, os conceitos científicos calcados na Psicologia Cognitiva da Leitura, defensora da ideia de que para o aluno aprender, necessita descobrir as regras combinatórias do código da escrita por meio de atividades treinadas sistematicamente (OLIVEIRA, 2010).

O primeiro capítulo do referido manual traz orientações de como devem ser trabalhadas as atividades destinadas ao desenvolvimento da capacidade de identificar os sons, os ritmos, as rimas, de segmentar palavras e outras características associadas aos sons das letras.

Do segundo ao vigésimo capítulo são apresentados os fonemas, grafemas e suas relações. Nesses capítulos, o autor se preocupa em orientar os professores sobre o ensino de técnicas de análise e síntese fonêmica aos alunos, visando à descoberta do princípio alfabético.

Assim, as poucas orientações sobre os conteúdos são abordadas de maneira simples e didática, a fim de explicar, passo a passo, o que fazer e como o professor deve agir em cada aula para introduzir determinado fonema. Embora seja muito extensa, apresento a figura 11, por considerar a melhor forma para mostrar, na íntegra, como o autor explica a atividade sobre consciência fonêmica.

Figura 11 – Consciência fonêmica: análise e síntese dos sons

PROFESSOR

Você vai começar a apresentar aos seus alunos os SONS das palavras.
Seu objetivo é que eles entendam que:

- as palavras têm sons: cada palavra tem um som diferente;
- as letras representam os fonemas (você vai usar a palavra "sons" para facilitar o entendimento das crianças, mas você sabe a diferença entre som e fonema);
- para mudar a palavra, precisa de uma letra diferente;
- quando muda a letra, a palavra fica diferente, tem outro som;
- para ler, é preciso identificar os sons que as letras representam (analisar) e juntar (sintetizar) estes sons para formar a palavra.

As técnicas básicas que você vai usar são duas: análise e síntese de fonemas, para formar a palavra.

⇒ Neste livro vamos abordar todos os fonemas da Língua Portuguesa: os 12 fonemas vogais e os 19 fonemas consoantes. Para cada fonema o aluno vai aprender a identificar apenas uma letra ou grafema (am, ch) que o representa.

Neste momento seu objetivo ainda não é o de ensinar o aluno a ler ou escrever. Não se trata de ensinar ortografia. Seu objetivo é ajudá-lo, através de exercícios estruturados e repetidos, a descobrir que há uma relação bastante sistemática entre os sons que eles ouvem nas palavras e as letras que representam estes sons. Por isso todas as atividades referem-se à menor unidade de som que forma uma palavra – o fonema.

Antes de chegar ao fonema, o aluno parte das unidades de segmentação que ele já conhece: palavras e sílabas. Eis alguns exercícios para ajudar o aluno a perceber a segmentação (separação) dos pedaços das palavras e a formar de juntar (análise) e separar (síntese):

Fonte: Oliveira (2010, p. 28)

O autor, ao dizer “*você vai começar a apresentar aos seus alunos os sons*”, estabelece ao professor a ordem em que deve ser iniciado o conteúdo. Além disso, prescreve os cinco objetivos a serem alcançados ao ser trabalhada essa atividade, e as duas técnicas a serem utilizadas – análise e síntese - dos fonemas para formar a palavra.

Finaliza a orientação, destacando o fato de que nesse livro serão abordados todos os fonemas da Língua Portuguesa: 12 fonemas vogais e 19 consoantes. Porém, a preocupação do professor nesse capítulo não deve ser a de ensinar o aluno a ler e escrever, mas de trabalhar com

exercícios “estruturados e repetitivos” com vistas a ajudá-lo a descobrir a relação entre sons e grafemas.

Um dos exemplos de atividades propostas no manual para a criança identificar e relacionar a letra com o fonema é a seguinte:

- ⇒ Professor: Vamos fazer uma brincadeira diferente:
Vou falar uma palavra em duas partes, e vocês vão descobrir que palavra estou querendo dizer.
Leia cada palavra pronunciando cada parte com muita clareza, fazendo pausa entre as duas partes:
- ⇒ Professor: Primeiro vou dar um exemplo: PAPA-GAIO PAPAGAIO
Outro exemplo: TELE – VISÃO TELEVISÃO
Agora o Alfa vai me ajudar e vocês vão descobrir a palavra
(professor diz uma parte e o Alfa diz a outra)

Ele	fante	passa	rinho	Fo	gueira
Cor	da	qua	dro	bici	cleta mari

(OLIVEIRA, 2010, p. 29)

Desse modo, o autor estabelece a ordem que os conteúdos/atividades devem ser apresentados e o tempo a ser disponibilizado para cada competência (cada sessão de atividade deve durar numa média de 20 a 40 minutos, perfazendo um total de 240 minutos - 4 horas - para realizar todas as atividades previstas no manual). Veja a sugestão de Oliveira (2008b, p 31) “para uso do tempo diário, incluindo o tempo de transição entre um e outro bloco” na figura 12.

Figura 12 – Cronograma de tempo

Livro 3 (leitura e escrita)	80 minutos
Ditado (escrita)	20 minutos
Minilivros (leitura)	20 minutos
Coletânea (leitura e escrita)	40 minutos
Outras leituras (leitura)	20 minutos
Livro 4 ou outras atividades de Ciências, Matemática e Estudos Sociais	40 minutos
Outras atividades do programa de ensino	20 minutos
Total	240 minutos (4 horas)

Fonte: Oliveira (2008b, p 31)

Oliveira (2010) prescreve também como realizar as atividades (com toda turma, seguindo a ordem indicada/ com um grupo de alunos e individualmente), e como o professor deve utilizar os principais instrumentos de ensino que o instituto Alfa e Beto oferecem (fantoques, minilivros, letras e sons, livro de caligrafia, livro gigante, para ler com fluência, dentre outros, etc).

Para que essas atividades delineadas pelo programa alcancem o sucesso esperado, requer-se do professor, desenvolvê-las com primor. Para tanto, deve ler, compreender e “treinar” cada atividade e o seu respectivo comando; identificar formas simplificadas para apresentá-las aos alunos; entender bem os objetivos de cada atividade e sua relação com as competências; preparar as fichas com palavras ou nomes; usar bonecos com moderação; usar exercícios de forma dinâmica, isto é, “imprima ritmo: não pare, passe rapidamente de uma atividade a outra (por isso as atividades precisam estar bem preparadas)”-(OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Figura13: Fantoques Alfa e Beto



Com o objetivo de introduzir um novo fonema, organizar as atividades ou chamar atenção dos alunos que estão dispersos, os professores são orientados a utilizar os comandos de forma lúdica. Nesse caso, são convidados a usar os fantoches Alfa e Beto. Esses bonecos, conforme figura 13, ao lado, têm os formatos semelhantes ao de um livro e ao de um lápis. Eles são úteis também na atividade de contar histórias.

Fonte: IAB

Veja um exemplo de como esses fantoches podem ser utilizados pelos professores ao introduzir o fonema - /i/:

- ⇒ **Professor: Eu (ou Alfa) vou falar uma palavra: FILA**
Quem ouviu o som /i/ na palavra FILA?
Agora eu vou falar outra palavra: PIPI
Quem ouviu o som /i/ na palavra: PIPI?
 Os alunos devem identificar o som /i/ no início e no fim da palavra PIPI.
- ⇒ **Professor: Agora o Alfa vai falar uma palavra: CAQUI.**
Quem ouviu o som /i/ na palavra CAQUI?
Os alunos respondem.
 Faça pergunta até eles identificarem que o som /i/ aparece no final da palavra CAQUI.
 (OLIVEIRA, 2010, p.39 grifos do autor)

Por conseguinte, mais uma vez ressalto que não é exigido que o professor estude, reflita, (re)planeje as atividades de acordo com a realidade e desenvolvimento da turma. Para garantir o alcance dos objetivos, o “sucesso do programa”, será necessário apenas o professor **treinar** cada

aula e **decorar** as palavras utilizadas **no comando** das atividades, a fim de reproduzir fielmente o que está prescrito no manual.

Como as atividades destinadas à alfabetização visam automatizar o domínio das relações entre fonemas e grafemas, devem ser trabalhadas numa sequência imutável, sem deixar de executar nenhuma delas, na ordem e no prazo estabelecido.

Para assegurar essa sequência programada, os professores são monitorados pelos Coordenadores de Área por meio da Agenda do Professor.

Ela contém todas as informações e registros diários das atividades a serem desenvolvidas a partir do material didático, para facilitar o “gerenciamento” pedagógico. Assim, são registradas nessa agenda: as atividades da coletânea; outras atividades de leitura sugeridas no manual da coletânea; atividades adicionais do livro 4 (ou Matemática, Ciências, Estudo Sociais); outras atividades revistas no programa de ensino da escola (OLIVEIRA, 2008b).

Entre os materiais didáticos, além dos mencionados anteriormente, há os cartazes (conjunto com 5 cartazes por classe), cartelas (um conjunto por classe), dois livros didáticos, alfabeto móvel, dois livros de caligrafia, o livro gigante para ser utilizado no momento da contação de histórias. Livros menores com as mesmas histórias do livro gigante para serem utilizados coletivamente, os minilivros com cento e vinte histórias para leitura individual.

Esses minilivros são escritos com letra bastão e cursiva, cujo objetivo é possibilitar aos alunos o treino dos fonemas para promover o desenvolvimento da fluência. Esses “[...] minilivros são decodificáveis, isto é, eles foram elaborados seguindo a sequência dos fonemas ensinados ao longo do **Livro 3 – Todas as Letras**”. (OLIVEIRA, 2008b, p.24-25 grifo do autor).

O formato e a ilustração dos minilivros têm o objetivo de transmitir às crianças a experiência e a sensação de que são “capazes de ler livros de verdade”. (CAMPO GRANDE-MS, 2012, p. 44). Contudo, os professores devem tomar cuidado para os alunos não se distraírem com as ilustrações.

Os professores também recebem um kit de material didático. Conforme assinala anteriormente, o manual do professor contém comentários/orientações em cada unidade, sugestões de atividades e comandos de como executá-las.



FONTE: IAB



FONTE: IAB

Evidencia-se novamente, que o professor deve seguir o trabalho desprovido de todo e qualquer trabalho intelectual, cabendo a ele apenas seguir as orientações (não teorias) acerca de como se alfabetiza, numa concepção com a qual, às vezes, ele não compactua. Não são teorias, uma vez que os manuais apresentam apenas conjuntos de informações e orientações sem referências, portanto, são apenas técnicas.

O Manual de Capacitação direcionado ao Coordenador de Língua Portuguesa apresenta de forma clara e sucinta a maneira como esse profissional deve agir para cumprir bem o seu papel, e, dessa forma, assegurar o sucesso/eficiência do Programa. Nesse sentido, Oliveira e Gomes (2008, p. 8) sublinham que o coordenador foi

[...] convidado porque o IAB tem confiança no seu trabalho. Você representa o IAB perante os professores e coordenadores. Portanto tanto o IAB quanto os professores e coordenadores esperam de você uma conduta profissional. Isso implica, entre outras responsabilidades: Conhecer o IAB e seus programas, especialmente o Programa cuja capacitação você será responsável.

Nessa citação, ao afirmarem que confiam no trabalho do profissional eleito para multiplicador do programa, os autores evidenciam que a intenção deles é delegar responsabilidades no sentido de assegurar o sucesso do *Além das Palavras*. O projeto terá êxito, se o coordenador de Área

[...]ficar atrelado ao que está previsto no manual, evitando discussões e controvérsias. Mas o mais importante é não tentar —ceder ou —conciliar, para ficar bom com todos. Não é dessa forma que podemos ajudar. Competência e criatividade. É próprio da cultura do brasileiro ser contra qualquer tipo de norma e a favor de tudo que é diferente, criativo. Professor então nem se fala. Nossa orientação é que o professor precisa ser, antes de mais nada, competente. A criatividade vem como resultado da competência, e não no lugar dela. (OLIVEIRA; GOMES, 2008, p. 9-10).

Face ao exposto, observa-se que os autores do programa não são adeptos ao diálogo, ao debate e reflexões que auxiliam a equipe a desenvolver-se profissionalmente e encontrar o melhor caminho para o processo de alfabetização de forma ampla, crítica e humanizadora. Pelo contrário, almejam uma coordenação de visão linear, que não cede e nem concilia, ainda que isso seja o desejo da maioria, limitando, dessa forma, o desenvolvimento dos coordenadores e professores aos estreitos limites da realidade, pois, assim, não conseguem atingir uma

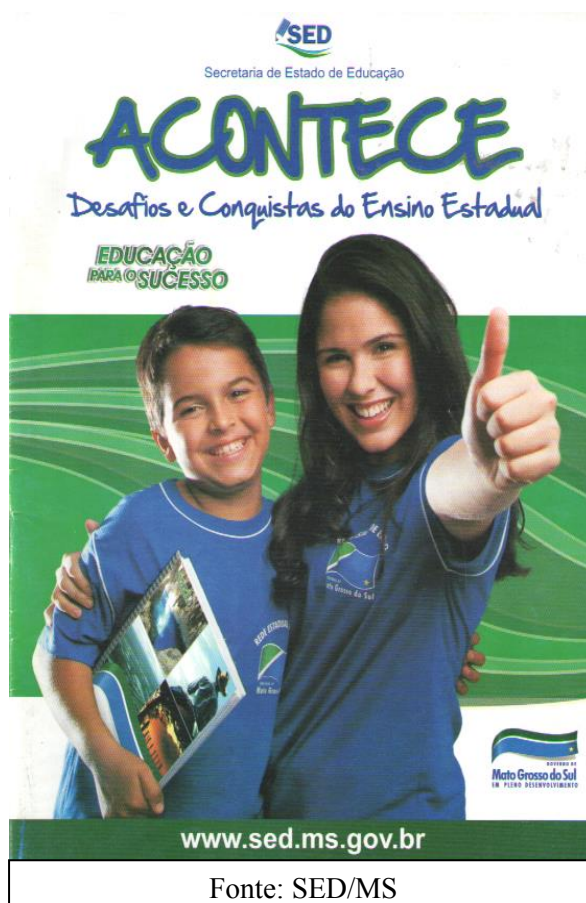
compreensão substancial e crítica da prática alfabetizadora.

Talvez, o objetivo dos autores seja, justamente, inviabilizar que a equipe das escolas conveniadas fomentem uma postura crítica frente às práticas fragmentadas e incoerentes apresentadas no material adquirido do IAB para desenvolver o *Além das Palavras*. Penso, que se o Coordenador de Área conseguir incentivar, assistir, coordenar de maneira democrática, envolvendo posicionamentos éticos, políticos e administrativos, poderá ampliar a visão crítica dos professores. Assim, eles poderão desenvolver, com clareza, novos parâmetros para o processo de ensino da leitura e da escrita.

Ao destacar que a *criatividade é fruto da competência do trabalho*, os autores dão a entender que o professor não precisa desse primeiro predicativo, se levar em conta que o material traz atividades interessantes, criativas e fáceis de serem desenvolvidas. Portanto, tudo pronto! E, ao acentuar que *Nossa orientação é que o professor precisa ser, antes de mais nada, competente*, insinuam que, caso os alunos não atinjam as médias previstas pelo IDEB, é por total incompetência do professor.

Agora, caso a escola consiga obter o **sucesso** – *promessa de campanha* – provavelmente, esse será graças ao governador, à secretária de educação e aos autores do material do Instituto Alfa e Beto. Nessas circunstâncias esses seriam os planejadores e os pedagogos que assegurariam uma *Educação para o Sucesso* aos sul-mato-grossenses! Os professores apenas contribuíram como trabalhadores da educação, repassando o que os autores IAB planejaram.

Uma das professoras ao ser questionada se gostava do material do *Além das Palavras*, disse que já trabalhou com mais liberdade, sem tanta cobrança para seguir determinada cartilha ou livro.



No entanto, assegurou estar

[...] seguindo a bíblia como o *homem* quer, sabe *admiro esse governador* porque ele põe todo mundo para trabalhar, da secretária, do diretor ao zelador - todos piam fino na mão dele. Ah, quer saber a verdade: muitos professores não gostam dele e é por causa disso. Aí, disfarçam dizendo que é porque ele afirmou ao ministro Joaquim Barbosa que o professor não precisa ganhar para planejar, basta utilizar o site de busca- Google – que encontrará aulas prontas¹⁰⁶.

Essa admiração da professora pelo governador me fez lembrar Bertold Brecht quando escreveu “Perguntas de um Operário Letrado”. Nessa poesia, ele questiona se os grandes monumentos e cidades idealizados pelos poderosos reis ou imperadores teriam sido materializados sem a participação coletiva dos homens anônimos nas atividades “brutas/comuns”, como, por exemplo, carregar pedras e cozinhar.

Portanto, nesse poema que aborda a alienação e a ideologia, o autor faz um alerta e afirma que, ao analisar a história, não se pode ignorar a participação do homem comum, cujo trabalho passa despercebido na sociedade dividida em classe.

De forma análoga, penso que o governo, ao definir as políticas educacionais, não deveria, em hipótese alguma, repelir a opinião/participação dos professores na escolha do programa, do método e dos materiais a serem fornecidos às escolas a fim de melhorar o processo educacional. É nessa direção que Brecht aponta para a recomendação de desfetichizar, diminuir a alienação, ou seja, da necessidade de se discutir, debater e questionar coletivamente o que está sendo proposto para ser desenvolvido na educação das crianças em fase de alfabetização.

Mészáros (2010), conforme assinaléi anteriormente, também aponta a necessidades da formação do pensamento contra-hegemônico do professor para eles perceberem as relações da lógica desumanizadora provocada pelo capital. Nesse caso, é a partir da formação criativa e

¹⁰⁶ A professora menciona a entrevista concedida pelo governador Puccinelli à Agência Brasil, e publicada pela Rede Brasil de Televisão. Na ocasião o governador chamou os professores de ‘vadios’. Isso porque acha que um terço da carga horária (previsto pela Lei Federal 11.738) é tempo demasiado para planejar aulas. Então, naquela entrevista fez uma analogia com a sua profissão de médico: “Eu fui cirurgião de trauma. Aí um doido te atropela, foge, você está sangrando e entra em choque. Eu vou planejar 13 horas como fazer a cirurgia?” “Não tem necessidade de aumentar horas de planejamento e diminuir o essencial, que é ensinar o aluno. O que precisa é dar aula para a gurizada”. Essas declarações estão disponíveis nos sites http://www.bancariosms.com.br/iframe_noticias.php?id_noticia_selecionada=1699 e http://www.midiamax.com.br/view.php?mat_id=350873#.U2qbbnc8jcc. Acesso em: 7 maio 2014

emancipatória que será possível lutar contra a subordinação dos valores mercantis e, sobretudo saber escolher as melhores possibilidades de atuação pedagógica dentro do contexto escolar.

Contudo, os autores dos materiais do *Programa Além das Palavras*, por meio de seus manuais, registram que os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, no caso os professores, não possuem o produto de seus trabalhos, eles são meros executores daquilo que é propriedade de uma instituição “não lucrativa” – o IAB - . Eles deixam isso claro quando ressaltam aos coordenadores que “*É próprio da cultura do brasileiro ser contra qualquer tipo de norma e a favor de tudo que é diferente, criativo. Professor então nem se fala*”.

Com essa assertiva, orienta os coordenadores a inibir a possibilidade de os professores manifestarem suas opiniões. Nesse caso, é importante não *ceder, conciliar, para ficar bem com todos*, uma vez que os professores não gostam e nem são humildes para aceitarem as regras pré-estabelecidas pelos superiores.

Acredito que essa orientação, aparentemente “equivocada” dos autores do IAB aos Coordenadores de Área, pode ser uma tática de inibição aos demais membros da equipe no sentido de evitar questionamentos sobre o material, o método e a concepção de educação impostos pelos “senhores” idealizadores de uma educação voltada à adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Com isso eles serão supervalorizados no decorrer da história.

Entretanto, penso que a educação almejada pelos professores e alunos das escolas da rede pública de Mato Grosso do Sul deveria ser aquela que, além de formar o aluno para o exercício da cidadania promovesse a sua emancipação. Daí, a necessidade de reconhecimento do trabalho de todos, inclusive dos que atuam nos bastidores, os responsáveis, de fato, pela produção do conhecimento e da história, e esses, na visão de Bertold Brecht, são frutos de uma coletividade e não de um único sujeito.

Isso posto, percebe-se que, provavelmente, a face mais trágica do material do *Programa Além das Palavras* oferecido aos professores e coordenadores é o fato de seus autores impelirem para o cotidiano das escolas a ideia de uma sociedade individualista, que valoriza com veemência as competências individuais, o egoísmo, o autoritarismo. O autor e presidente do IAB ao orientar os Coordenadores de Área a evitar as discussões e controvérsias ressalta a individualização das relações capital-trabalho em que o professor é considerado um trabalhador técnico num cenário de competição entre as escolas para alcançar as melhores médias.

Nessa direção, o governo se apropriou da dimensão do trabalho dos professores de forma semelhante ao período do taylorismo e do fordismo, dispensando o seu caráter intelectual. (ANTUNES, 2011). Porquanto a educação proposta do *Programa Além das Palavras* está pensada e organizada por meio de manuais e materiais elaborados por especialistas do Instituto IAB. E, para garantir a sua aplicação na íntegra aos alunos, os professores são supervisionados pelos Coordenadores de Área.

As tensões, os antagonismos e conflitos resultantes do gerenciamento desse projeto no espaço escolar podem ser observados nas falas dos coordenadores de áreas e dos professores alfabetizadores, como se constata na análise das entrevistas do próximo tópico.

4.4 As Coordenadoras de Área do *Programa Além das Palavras*

Antes de dar continuidade a análise dos dados coletados a partir dos informantes da pesquisa, descrevo o cenário em que esta pesquisa foi desenvolvida: Paranaíba, a qual foi fundada em 04 de julho de 1838 e elevada à categoria de cidade com o nome de Santana do Paranaíba em 1894. Está localizada a leste de Mato Grosso do Sul, próxima à divisa desse Estado com os Estados de Minas Gerais, Goiás e São Paulo. Ela está à 413 km da capital Campo Grande.

Embora seja uma cidade antiga – que em 2014 completa 155 anos, Paranaíba possui apenas 40.192 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE, 2010). A principal atividade econômica do município é a pecuária de corte. Por conta disso, a empresa que mais emprega mão de obra é o frigorífico. Todavia, nos últimos anos vêm sendo instaladas algumas indústrias de calçados, roupas, alumínio e concessionárias de carros e motos. Há também a promessa da instalação de uma usina de açúcar.

A cidade tem duas universidades públicas: a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – e a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –; duas faculdades particulares: a FIPAR – Faculdades Integradas de Paranaíba – e, uma universidade virtual - UNOPAR – Universidade Norte do Paraná. Essas quatro instituições de ensino superior, atendem os estudantes não só do município, mas sobretudo das cidades e dos estados vizinhos - São Paulo, Minas Gerais e Goiás.

Em relação à educação básica, a cidade conta com seis escolas estaduais, das quais apenas uma não oferece o Ensino Médio; oito municipais que oferecem o Ensino Fundamental, sendo 4 (quatro) para atender alunos oriundos da zona rural. Dessas escolas municipais rurais, três estão localizadas nos distritos Raimundo, São João do Aporé e Alto Tamandaré e uma na cidade, com aulas três vezes por semana, com período integral; duas particulares. Ainda na rede municipal, há cinco 5 (cinco) Centros de Educação Infantil (CEINFs). As crianças da zona rural, na fase do Jardim I e II, são atendidas nas mesmas escolas dos distritos.

A população, especialmente os jovens, não tem muita opção de lazer. Por isso, nos finais de semana se reúnem nas próprias casas e nos ranchos próximos aos rios: Santana, Paranaíba e Paraná. Afora isso, frequentam os poucos bares, restaurantes e lanchonetes, especialmente os da Avenida do Carnaíba. Inclusive, é nesse local onde ocorre o carnaval mais animado e prestigiado não só pelos paranaibenses, mas também pelos visitantes oriundos de várias regiões do Brasil e do exterior.

Situado o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, procuro a partir de agora, apresentar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os informantes selecionados segundo os critérios já expostos no fim da introdução desta tese.

No tocante a esta pesquisa, torna-se relevante descrever como se dá a percepção e o envolvimento dos coordenadores de área em relação ao *Programa Além das Palavras*, enfatizando o conceito de alfabetização e do método fônico objetivado por essas profissionais.

Na descrição dos procedimentos metodológicos, registrei que foram realizadas entrevistas com seis Coordenadores de Área, atuantes na cidade de Paranaíba-MS, nas escolas estaduais (seis no total), responsáveis por coordenar, nessas escolas, o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, particularmente a etapa da alfabetização, conforme os pressupostos do método fônico, adotado oficialmente pelo programa e já descrito na sessão anterior.

O roteiro das entrevistas serviu como norteador das discussões, sem que necessariamente as questões devessem ser seguidas fielmente ou cumpridas na íntegra. Esse instrumento foi relevante porque possibilitou o desencadeamento de observações e discussões instigantes acerca da política educacional destinada à alfabetização, bem como, à atuação dos profissionais envolvidos nesse processo. As observações ocorreram especialmente em uma das escolas onde também atuo como coordenadora pedagógica.

Após a leitura atenciosa e crítica de 45 páginas obtidas com as transcrições das entrevistas (coletivas e individuais), retirei alguns fragmentos significativos das falas dessas coordenadoras para analisar o que pode ser considerado o foco desta pesquisa: investigar a atuação dessas profissionais no contexto do *Programa Além das Palavras*, especialmente no tocante à alfabetização e como essas profissionais têm auxiliado o professor no desenvolvimento desse programa que defende o método fônico.

A seguir, sintetizo, no quadro 6, o perfil das Coordenadoras de Áreas, elaborado a partir das respostas das primeiras questões das entrevistas. Por questão de ética os nomes das Coordenadoras de Área são pseudônimos.

Quadro 6 - Síntese do perfil das Coordenadoras de Área

Coordenadoras de área			FORMAÇÃO					TEMPO DE TRABALHO				
NOMES	IDADE		CIENTÍFICO	MAGISTERIO	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO		Na Educação	Na alfabetização	Na Escola em que atua como coord.	Carga horária semanal
1	Lady	39	X		X	Letras Pedagogia	Mestrado em Linguística		3	-	3	40h
2	Olívia	42			X	Letras	Especialização em Interpretação de Textos		7	-	3	40h
3	Serena	35		X		Letras	X		8	-	3	40h
4	Gleicy Kelly	33		X	X	Letras	Reengenharia de projetos educacionais em Língua Portuguesa		4	-	3	40h
5	Valentina	35			X	Letras	Especialização no Ensino da Língua Inglesa.		4	--	3	40h
6	Bárbara	30			X	Letras	X		5	-	3	40h

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados

É interessante observar como essas coordenadoras estão se constituindo como profissionais da educação. A coordenadora **Lady**, por exemplo, trabalhava a princípio no Banco Real, depois como Agente do PRODER (Programa de Desenvolvimento Empresarial) do SEBRAE (Serviço brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas).

Após obter experiência na área econômica, teve a oportunidade de trabalhar numa academia dando aulas de ginástica e ballet. Isso despertou nela a vocação para a docência e resolveu então enveredar para o ramo educacional. Gostava da área de Língua, mas na cidade onde morava não tinha esse curso. Então, prestou vestibular para cursá-lo num município próximo e infelizmente, por problemas alheios à sua vontade não conseguiu finalizá-lo. Logo, por não ter outra opção, resolveu graduar-se em Pedagogia.

Contudo, quando estava finalizando esse curso, a mesma universidade em que estudava lançou vestibular para Letras. Ela conseguiu ingressar e concluir os dois cursos. Na sequência fez pós graduação *Lato Sensu* - Especialização em Educação Infantil e Educação Especial. Mesmo sem conseguir trabalho nas escolas do município, não quis desviar seu foco da educação. Ficou sabendo da Pós-Graduação na UEMS em Ensino Superior e resolveu cursá-lo.

Segundo Lady, essa pós-graduação abriu-lhe novos caminhos, uma vez que por meio de um colega da turma, obteve informações da necessidade de Coordenadores de Área para o *Programa Além das Palavras* no qual está atuando com professores e coordenadores experientes. Naquele mesmo ano, foi aprovada para o mestrado em Linguística. Assim, hoje, está se sentindo realizada como profissional da educação.

Olívia, mesmo tendo feito magistério, não pensava ser professora. Ela optou por trabalhar no comércio, onde, naquela época, ganhava três vezes mais que uma professora de anos iniciais ganha. Não obstante, após 20 anos de trabalho numa loja de tecidos e confecções em geral, estafou e resolveu pedir exoneração. Desempregada, ficou livre para acompanhar diariamente o desempenho escolar de seu filho, cuja professora, nesse ínterim, pediu-lhe para que a substituísse, por considerá-la uma pessoa compromissada e porque julgava necessária a presença de profissionais com esse perfil na educação. Essa substituição serviu para que as coordenadoras pedagógicas a elogiassem e então passaram a indicá-la para trabalhar em outras unidades escolares. Assim, tornou-se professora substituta nas diversas escolas da cidade.

Percebi fazer parte de sua personalidade a característica de apreciar a perfeição e talvez por isso tenha resolvido cursar Letras com o objetivo de desempenhar seu ofício com qualidade.

Desde pequena **Serena** foi motivada pelas tias a ser professora. Por isso, optou pelo magistério e depois por Letras. Iniciou dando aula na rede municipal, onde foi diretora por dois anos. O convite para o *Além das Palavras* veio materializar o sonho de ser coordenadora na rede estadual, a exemplo de suas tias.

Gleicy Kelly afirma que desde criança sonhava ser professora porque achava muito chiques suas professoras. Elas usavam maquiagem, colar de pérolas e esmaltavam as unhas. Então, enquanto menina, ela diz: *eu passava maquiagem e brincava de imitar as minhas professoras, fazia direitinho cada passo de suas aulas*. Depois de adulta, queria entender melhor a formação das palavras, por isso optou por fazer Letras. Não contente com essa formação, fez especialização em Reengenharia de Projetos Educacionais em Língua Portuguesa. Hoje é convicta de que desenvolve um bom trabalho na escola onde atua.

Valentina acredita que se tornou professora pelo fato de gostar de estudar.

Bárbara afirma ser professora por vocação. Ela se considera uma pessoa feliz profissionalmente porque está fazendo o que gosta. *“Na coordenação agente sofre um pouquinho com o estresse do professor, mas logo passa”*.

Além das entrevistas com as coordenadoras de área, em que elas aprofundam alguns temas da pesquisa, foi aplicado um questionário para ser respondido pelas alfabetizadoras das escolas onde atuam as respectivas coordenadoras, com o objetivo de observar a concepção das professoras em relação ao trabalho de coordenação, ao programa e ao método fônico. Assim, a intenção foi a de intercalar, relacionando, as falas das professoras às das coordenadoras, contrapondo-as.

Das 23 professoras lotadas, 11 responderam, porém apenas 8 têm dez anos ou mais de experiência, enquadrando-se dessa forma, nos critérios estabelecidos para a metodologia desta pesquisa.

Quadro 7 – Síntese dos questionários respondidos pelas professoras

Alfabetizadoras	Tempo de profissão	Tempo de atuação na rede	Tempo de alfabetizadora	Conceito de alfabetização	O que é e como avalia o método fônico?	Posicionamento em relação ao Além das palavras - Concordância /discordância	Avaliação do material do IAB	Concepção dos professores sobre as coordenadoras
MAIARA	27 anos	15 anos	10 Anos	Processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação	<p>O método fônico é ensinar a criança relacionar a letra ao seu som.</p> <p>Após ter cometido muitos erros, como princípio alfabético, decodificação, desenvolvimento de vocabulário, considera o método fônico bom, como tantos outros, embora com o material do IAB fique limitado. Precisa ter mais aula de Língua Portuguesa.</p>	<p>Abraça a causa porque é um projeto imposto por lei, pelo governo e, por isso o cumpre. Não discute porque isso nada resolve.</p> <p>É uma bomba!</p> <p>Treinar fonemas não é tudo na alfabetização. Precisa de ser complementado com outros textos.</p>	Ruim e falta textos reais de acordo com a vivência dos alunos	<p>A tábua de salvação;</p> <p>Ignorada pela maioria dos professores pelo fato de não ter experiência, fragilidade nos aspectos teóricos e presa aos serviços burocráticos.</p>

LUA	30 anos	11 anos	30 Anos	Identificar as diferentes necessidades dos alunos, propondo encaminhamentos que proporcionam o avanço da aprendizagem, pois com cada aluno devemos sempre trabalhar de forma diferenciada para que ele entenda de formas diferentes, ou seja, o aluno deve sair lendo ou decodificando.	O método fônico primeiro ensina os sons de cada letra e então constrói a mistura desses sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra. Permite dessa forma que se consiga ler toda e qualquer palavra. É bom saber trabalhar com esse método também. Pouco tempo para trabalhar a contento.	Deveria ter capacitados os professores com muita antecedência e com vários encontros e não com poucos como houve. Uma experiência que no começo assustou. Não concorda com o excesso de fala para o professor e os alunos não prestam atenção.	Fraco, fragmentado, dissociado da realidade da criança.	Muito presa ao trabalho burocrático. Não ser clara ao expor os conceitos e como aplicá-los, Muita cobrança e pouco resultado do trabalho dela.
AMORA	14 anos	10 anos	11 anos	Identificar as diferentes necessidades dos alunos, propondo encaminhamentos que proporcionam o avanço da aprendizagem, pois com cada aluno devemos sempre trabalhar de forma diferenciada para que ele entenda de formas diferentes, ou seja, o aluno deve sair lendo ou decodificando.	Um método bom que não deve ser trabalhado a partir de um único material didático. O importante é a criança aprender a associar as letras aos sons.	Quando iniciou o projeto foi desesperador, não tinha clareza dos fatos. Quando vieram com os manuais, foi um sufoco. O projeto exigia muitas conversas e os alunos não estavam também preparados, pois não respeitavam os momentos, o tempo limitado. Toda novidades tem sua dificuldade, mas com o tempo tudo foi se encaixando, aprendi mais um método novo por meio do projeto.	Ruim. Os textos são artificiais	Foi válida a contratação na questão de língua portuguesa para ensinar a trabalhar com o método fônico. No início as coordenadoras acrescentaram muitas dificuldades e tinha medo de sair das regras estabelecidas pela SED. Controladora/fiscal

JULIETA	10 anos	10 anos	8 anos	A alfabetização envolve o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.	É ensinar as crianças aprender a ler por meio dos sons das letras. Para isso o professor precisa trabalhar muito oralmente. Não gosto. Limita muito e demora mais para a criança a perder o medo de escrever textos. Precisa de ter o dobro de aulas para trabalhar o oral como o programa quer.	É um projeto imposto que é mal visto pelos professores que não gostam de cumprir ordens mal dadas. Mas ela trabalha do jeito dela aproximando o que dá para fazer o “casamento”	Os mini livros são uma aberração. Só servem para treinar o que foi trabalhado	Legal. Ela auxilia nas aulas com dificuldades, ajudando com os alunos.
RITA	12 anos	10 anos	10 anos	Momento único na vida do educando para que o mesmo inicie a construção do saber escrever e ler.	É alfabetizar destacando o som das letras. Bom, mas não para a realidade da sala. As crianças até conhecem os sons, mas não assimilam as junções silábicas. E, os pais não podem ajudar. Ela até concordaria desde que o projeto fosse seguido à risca.	É uma proposta boa, porém com salas lotadas, alunos com defasagem não fazem com que o projeto seja feliz. Muito pouco tempo	Só o material de coordenação motora, o livro gigante são bons.	Em todos os momentos cabíveis a coordenadora auxilia, inclusive na sala de aula com os alunos, oferecendo subsídios suficientes ao professor para um bom desempenho na sala de aula
ALDA	24 anos	10 anos	24 Anos	Proporcionar ao aluno o desenvolvimento da leitura e da escrita	É a criança aprender a ler associando cada letra a partir do seus sons. Primeiro aprende o som das vogais e depois as consoantes. Tem pontos positivos.	Nada é 100% eficaz. Trabalha porque é determinado pelo Estado.	Não gosta. Nem do livro gigante, pois prefere que os alunos manuseie os livros.	É legal, organizada, mas discorda das imposições acerca do planejamento. Precisa ter mais experiência com a alfabetização.

MARY	15 anos	12 anos	12 anos	Proporcionar ao aluno o acesso ao mundo das letras e das palavras de forma prazerosa.	Método mecânico, repetitivo e cansativo. As atividades orais não prendem a atenção dos alunos	Discordo pelo fato do professor não ter autonomia de planejar de acordo com a realidade de sua sala e também por desconsiderar a experiência do professor. O prof. ficou robotizado	Não é bom	Embora tente ajudar os professores, não percebe que dentro da sala de aula as coisas não acontecem como é planejado.
JUCY	30 anos	10 anos	30 anos	Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação	É ensinar a partir dos fonemas. O método fônico auxilia muito o desenvolvimento da leitura, escrita. Mas não com esse material do Além das Palavras.	Projeto fechado, sem aberturas para autonomia de o educador decidir quais atividades a serem aplicadas.	Não gosta	Para coordenar primeiro precisa ter conhecimento. Depois humildade, experiência e estar aberta a diálogo.

Fonte:elaboração própria a partir dos dados coletados.

Assim, a partir do entendimento da concepção dessas profissionais foi possível elaborar quatro focos para mediar a análise: as concepções das coordenadoras de área sobre a implantação do *Programa Além das Palavras*; a avaliação do programa; as tensões com os professores; a concepção de alfabetização e do método fônico.

A seguir, apresento esses focos da análise que possibilitam compreender mais detidamente a concepção e a participação das coordenadoras de área entrevistadas. Em suas palavras, algumas vezes emergiram representações e posições de que talvez elas estejam conscientes de possuir ou defender. Enquanto falam, parecem, na verdade, faladas pelo discurso que introjetaram ou que precisam introjetar. Não se trata, pois, de criticá-las ou desqualificá-las, nem de negar a importância de seu trabalho. Sabe-se que a problemática educacional extrapola em muito os limites intraescolares e as possibilidades dos atores pedagógicos, que encontram obstáculos à ação transformada, haja vista a interferência das políticas públicas, das determinações supranacionais, dos condicionantes materiais, entre outros.

Por isso, a ideia é avançar na compreensão do supracitado programa para, a partir daí, se pensar em alternativas para sua superação ou reorientação no cotidiano escolar, em bases mais participativas, democráticas e interativas, para além do autoritarismo e do mero eficientismo, de modo que todos possam dizer a sua palavra.

4.5 A Concepção das Coordenadoras de Área sobre a Implantação do *Programa Além das Palavras*

O primeiro bloco de questões visava inquirir as Coordenadoras de Área sobre a concepção delas do *Programa Além das Palavras*. Igualmente, saber como o governo o implantou na rede estadual e de que forma elas conseguiram o cargo de coordenadoras desse programa. Assim, inicialmente as respostas atendiam ao conjunto de questões: O que é o *Programa Além das Palavras*? De que forma você teve conhecimento sobre o referido programa? Como se tornou Coordenadora de Área desse programa? O que a levou a aceitar este cargo?

Segue na sequência a resposta de cada uma das coordenadoras de área:

O Programa Além das Palavras é um projeto político do governo estadual que de uma certa forma quer uma metodologia específica para se trabalhar a alfabetização. Pois, os professores na verdade trabalhavam de várias formas, mas até então não tinham metodologia certa para seguir e nem firmeza também para desenvolver um trabalho com sequência. [...] Pelo próprio diretor da escola. [...]Eu

gosto muito de estudar e de trabalhar com a formação de professores, por isso eu aceitei o convite.(LADY)

O Programa Além das Palavras veio para auxiliar e complementar o ensino, porque o método fônico ajuda ampliar o conhecimento. [...] Fui convidada pela diretora. Ela teria que convidar uma pessoa apta e formada em Letras para assumir essa função. Então, tive a capacitação em Campo Grande pelo pessoal da SED e voltamos para o município para trabalhar com os professores o que havíamos aprendido lá. Aceitei porque gosto de trabalhar com formação. (SERENA)

[...] O que é o programa? Você quer saber o que é pra mim objetivamente? Nossa! Tenho que pensar...não sei...rsrs. Tenho que pensar para te responder...não sei... Eu só sei que foi uma coisa muito boa que me trouxe para cá rsrsrsrs. Em termo de governo é uma política. Tudo que tenho visto na educação acontece de acordo com a vontade política governamental.[...] Olha, quando iniciou não era um programa era um projeto com o objetivo de alfabetizar por meio dos fonemas. A ênfase maior era na pronúncia, nos fonemas é o que eu sei mesmo, pois as atividades são bem voltadas para sons, fonemas.[...] A diretora me escolheu observando o meu currículo.[...] Aceitei por três razões: ter uma carga horária maior de trabalho; realizar o meu sonho de tornar uma coordenadora e por outro lado queria mudar para cá, era meu interesse pessoal. Eu não morava em Paranaíba. (GLEICY KELLY)

O Além das Palavras é um programa estruturado com material próprio e com acompanhamento dos coordenadores de área para dar suporte aos professores, ou seja assessorar no planejamento. [...]Veio uma CI para as escolas determinando o diretor selecionar um professor habilitado na área, que condizia com todos os requisitos para o cargo. [...] Resolvi aceitar o desafio... [...] E, depois teria uma capacitação em Campo Grande, na qual vamos todos os anos. Às vezes duas ou até três capacitações em Campo Grande. Nós vamos, nos capacitamos e voltamos, prá capacitar, prá fazer o repasse aos professores e coordenadores pedagógicos e acompanhar o trabalho deles. (VALENTINA)

[...]Ele é um programa que propõe trabalhar além das palavras, ou seja, o lúdico, por meio de jogos, brincadeiras. Por exemplo, dá a receita aos alunos e ensina a fazer na prática. Além dos jogos que pode desenvolver na sala de aula após trabalhar um respectivo conteúdo. [...] Pela própria diretora da escola. Eu estava na sala de aula no início de 2009 então, recebi convite de duas escolas. [...] Eu vim para cá porque conhecia as professoras regentes, embora aqui tivesse mais turmas.[...] Eu gosto muito de estudar e agora estou gostando de trabalhar com a formação de professores [...]Estudar a metodologia de alfabetização.(OLÍVIA)

[...]É um programa estruturado do governo com coordenadores de área para dar suporte aos professores, ou seja assessorar no planejamento para ele chegar na sala de aula com os planos prontos e de acordo com o material que já vem direcionado. [...] Fui convidada pelo diretor da escola, ele deve ter pego informação com alguém, as coordenadoras mesmo, que me conheciam. [...] O diretor apresentou a proposta e explicou como seria o trabalho do coordenador de área. “Seria um desafio para mim, então eu disse: acho que vou aceitar” (VALENTINA).

Conforme descrevi anteriormente, o *Programa Além das Palavras* é uma política implementada pelo atual governo, desde o ano de 2008, por meio da Secretaria do Estado de Educação com o objetivo de promover uma educação de qualidade aos alunos da educação básica e, por consequência, melhorar o IDEB. Para tanto, delineia um conjunto de estratégias/ações para serem desenvolvidas com o monitoramento de professores

coordenadores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática a fim de promover suporte técnico pedagógico e ampliar a competência dos docentes dessas duas áreas. Para alcançar esse objetivo pauta-se nas premissas da formação continuada, gerenciamento, assessoramento e avaliação. No tocante à alfabetização, fundamenta-se nas orientações da Ciência Cognitiva da Leitura, com uso do material didático da Alfa Educativa “ALFA e BETO”, a qual defende a alfabetização pelo método metafônico.

No entanto, as respostas à primeira pergunta sugerem que algumas Coordenadoras de Área não têm uma concepção ampla do que seja o *Programa Além das Palavras*. Elas focaram no processo de alfabetização por meio do método fônico. Nesse sentido, os alunos e professores do 6º ao 9º ano e Ensino Médio poucos foram lembrados no decorrer das entrevistas.

Gleicy Kelly, mesmo não sabendo por onde começar sua resposta – o que pode ser compreendido como um instante de ansiedade –, descreve o *Além das Palavras* como um programa educacional do governo do Estado para alfabetizar com base no método fônico. A informante chega a essa resposta após alguns minutos de conversa, que a deixou mais descontraída. Pode-se supor que foi essa conversa sobre as ações desenvolvidas na escola que lhe forneceu pistas para as suas conclusões. Embora, mesmo depois que ficou à vontade, a coordenadora de área ofereceu genericamente informações sobre o referido programa. A impressão que se tem é que a maior preocupação dela é atender os professores de alfabetização no sentido de ajudá-los a preencher a agenda do professor. Quando questionei sobre as dificuldades dos professores do 6º ao 9º ano e Ensino Médio ela disse que eles têm uma certa resistência ao programa.

Olívia em vez de conceituar, lembra-se das sugestões de atividades lúdicas que podem ser implementadas pelos professores ao desenvolverem o método adotado. Outros trechos da entrevista indicam que sua prática não segue exatamente as prescrições dos manuais do Alfa e Beto, porque lhe faltam informações de como proceder na prática para que o método fônico seja inserido no processo de alfabetização dos professores sob sua tutela. Durante sua entrevista percebi que essa coordenadora sente falta de leituras mais aprofundadas sobre o tema e que o material didático é muito superficial para sanar suas dificuldades.

Lady, Valentina e Bárbara buscam, respectivamente, valorizar o material e o método fônico para descrever o que é o *Programa Além das Palavras*. Elas são as que mais se demonstram compreender a intencionalidade do governo do Estado de Mato Grosso do Sul ao lançar, por meio da Resolução/SED n.2147 de 15/01/2008 o *Projeto Além das Palavras*.

Lady, por exemplo, apresenta-se consciente de que o programa se refere a uma metodologia específica, inclusive para o processo de alfabetização. No entanto, ela revelou contrariada porque alguns professores não colocam o método em prática da forma como é orientado pelo autor do programa.

Valentina corrobora a fala de Lady e enfatiza que o programa possui material próprio. Em seu discurso a informante dá destaque para a atuação do coordenador de área que deveria auxiliar os professores no planejamento de aulas baseadas no método fônico. Assim como Lady e Valentina, Bárbara apresenta uma perspectiva aproximada dos objetivos do programa ao apontar que os planos de aula dos professores devem estar orientados pelo material didático da organização Alfa e Beto.

Serena, apresenta um discurso ideológico sobre o método e, certamente, o reproduz porque deve ter ouvido tal afirmação nas capacitações das quais participa. Ela acredita que o método fônico possa ampliar o conhecimento tanto de professores como de seus alunos.

Em relação às demais questões cujo objetivo era saber como elas tiveram conhecimento sobre o referido programa e de que forma tornaram-se coordenadoras, as respostas evidenciam o fato de o programa não ter partido de uma discussão coletiva entre os professores e demais representantes da comunidade escolar, mas ter sido uma decisão verticalizada, apenas comunicada pelo governo estadual. Esses dados corroboram as afirmativas apresentadas nos tópicos anteriores desta sessão. Os diretores tornam-se apenas agentes da seleção dos profissionais aptos a preencherem os requisitos, ou melhor, que tivessem as competências, para o exercício do cargo.

A partir dessa seleção, os professores escolhidos para a função de coordenadores de área, realizam as capacitações em Campo Grande, capital político-administrativa do Estado. É interessante notar como o conceito de “capacitação” está introjetado e aceito pelas entrevistadas além de ser por elas considerado um momento pontual de formação. As coordenadoras selecionadas deslocam-se a Campo Grande para se “capacitarem”, ou seja, para serem treinadas a usarem o material com base no método fônico e as demais atribuições do cargo.

Observa-se, mais uma vez, a força da racionalidade técnica, que acredita, com formações rápidas, na forma de “eventos”, solucionar o problema da alfabetização e da educação como um todo. A entrevistada se define como sujeito coletivo, comportando-se, na ordem do discurso, como membro de uma “equipe”: *Nós vamos, nos capacitamos e voltamos, prá capacitar, prá fazer o repasse aos professores e coordenadores pedagógicos e acompanhar o trabalho deles. [...]. (VALENTINA).*

Ela se crê “capacitada” e apta a conduzir o projeto, após participar desses poucos momentos. E acrescenta que precisam repassar essa capacitação aos professores das unidades escolares: *e voltamos, para capacitar, pra ter o repasse pra tá acompanhando o trabalho deles (VALENTINA).*

As coordenadoras têm a incumbência de reproduzir o que aprenderam em Campo Grande aos professores e acompanhar o trabalho deles. *No início do projeto íamos lá e, agente vinha, e éramos obrigadas a dar conta de tudo! Passar aos professores e ver se eles aprenderam (OLÍVIA).* Desse modo, ambos os profissionais estão na ponta da execução e não da concepção do projeto.

O modelo de formação é o da reprodução, contrário ao próprio discurso oficial de construção e coautoria do conhecimento pelos educadores. Prevalece o treino de habilidades específicas para o domínio do método fônico e para a execução dos encargos do programa. Isso explicita a hibridização existente entre os modelos fordista-taylorista e toyotista nas relações de trabalho escolar, como em toda a sociedade capitalista.

Em outro momento, a mesma posição é reiterada pela coordenadora Lady, quando se mostra convicta de que antes do programa [...] *os professores na verdade trabalhavam de várias formas, mas até então não tinham metodologia certa para seguir e nem firmeza também para desenvolver um trabalho com sequência.*

Com essas respostas é possível perceber que as coordenadoras, que têm a função de contribuir para a formação crítica do professor, acabam tornando-se vulneráveis à manipulação e à dominação ideológica típicas do sistema capitalista. Nesse sentido, podem contribuir no esvaziamento teórico e com a despolitização dos professores e, por consequência, dos alunos. Além disso, percebe-se a incorporação do discurso do Programa quando a coordenadora, que até então não possuía nenhuma experiência com alfabetização, avalia a falta de metodologia dos professores alfabetizadores.

Com o segundo bloco de questões busco compreender se as coordenadoras tinham noção de como as escolas aderiram ao programa e se os professores haviam sido consultados/ e/ou concordaram com implantação do mesmo. Como se vê a seguir, as respostas não deixam dúvidas quanto ao caráter imposto do programa:

[...] Não sei como as escolas de Paranaíba foram contempladas com esse programa, mas sei que não houve a participação dos professores para decidir a implantação desse material, falo isso porque os professores mais “cricri” me falam. (LADY)

[...] Parece-me que foi um convite para cada escola e o diretor decidiu aderir o programa. Aí veio a documentação. Então, não teve participação dos professores, veio tudo lá de cima, veio da SED para cada escola. (SERENA, grifos meus)

[...] Eu não era daqui, então não sei dizer como essa implantação ocorreu. Deve ser mando do André rsrsrs. Não concretamente não sei como as escolas começaram a fazer parte do programa. (GLEICY KELLY, grifos meus)

Veio lá de cima. A Secretaria de Estado convocou os diretores para uma reunião e lá foi colocada a proposta, mas lógico, hoje, o diretor tem livre arbítrio pra querer ou não o projeto dentro da escola dele¹⁰⁷. É por isso aconteceu de duas escolas não quererem e hoje não tem. (VALENTINA)

[...] Não sei como as escolas receberam esse programa, mas acho que não foi reivindicação do sindicato e nem dos professores. (OLIVIA, grifos meus)

[...] Bom, segundo a minha diretora, no início, eles mandaram como proposta e aí caberia a escola aceitar ou não. Eu sei que ao longo do tempo foram incluindo outras escolas, inclusive nas formações, o pessoal da SED diziam que outros municípios estavam sendo incluídos no programa. (BÁRBARA, grifos meus)

De acordo com as coordenadoras Bárbara e Serena, a adesão ao programa ficou a cargo da direção de cada unidade escolar. Todavia, veio uma documentação *tudo lá de cima*. Para a Coordenadora Gleicy Kelly a implantação do programa ocorreu por obediência ao governador. *Deve ser mando do André*.

Ao mencionar que o projeto *Veio lá de cima*, a coordenadora Valentina enfatiza o fato de ele ter sido encabeçado diretamente pela SED. Aparece uma contradição no discurso, provavelmente quando essa coordenadora começa a se dar conta do teor de sua fala e das implicações que isso pode acarretar. Após negar que a implantação do *Além das Palavras* tenha sido resultado de uma gestão democrática e participativa, pois “veio lá de cima” e as coordenadoras só foram contratadas para executá-lo após a finalização do programa pelos técnicos da SED, a entrevistada introduz uma informação nova.

Segundo ela, após a decisão da SED de implantar o programa no Estado, as escolas, representadas pelos diretores, teriam conquistado, com o decorrer do tempo, livre arbítrio para aceitar ou não o programa, tal como visto na Resolução SED/MS 2.230/2009. Dessa maneira, ela tenta minimizar o caráter impositivo e autoritário do programa e aceita como um avanço o *livre arbítrio* das escolas, antes inexistente. E cita, para referendar seu argumento, o fato de duas escolas não terem desejado aderir ao *Além das Palavras* em outro município de MS.

Chamou-me atenção o depoimento da Lady ao sublinhar como *cricris* os professores que falaram a ela da não participação deles na organização e implantação do programa.

¹⁰⁷ A entrevista com essa coordenadora ocorreu antes do projeto se tornar um programa para toda a rede.

Talvez esses fossem os mais resistentes na aceitação da proposta, bem como da metodologia estabelecida pelo programa para direcionar seu fazer pedagógico.

Além disso, essa afirmação pode indicar que há uma relação conflituosa entre professores e coordenadora. De acordo com as atribuições estabelecidas no Art. 18 da Resolução SED/MS n. 2.597 de 14/12 de 2012, já exposto nesta sessão (porém vale ressaltar), o coordenador de Área deve “Assessorar, orientar e intervir permanentemente na prática docente, nos componentes curriculares/disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, em articulação com o coordenador pedagógico”.

Segundo a coordenadora Lady, o acompanhamento nas salas de aulas tem sentido quando é feita a compatibilização do planejamento do professor com o caderno do aluno e, se de fato o professor usa na íntegra a metodologia delineada no plano para mediar os conteúdos aos alunos. Porque o [...] *professor quando entra para a sala de aula ele pensa que pode fazer do jeito dele e, as coisas não são bem assim. Temos que seguir o que o programa estabelece e o que planejamos juntos a partir da nossa realidade.*

Segundo essa coordenadora, antes os professores estavam acostumados a fazer o que queriam, sem se preocuparem em dar satisfação. Embora a professora Mary não concorde com esse posicionamento, uma vez que nem sempre dá para cumprir o planejamento na íntegra conforme foi idealizado/planejado, a coordenadora está respaldada pela legislação, logo, cumprindo o seu dever.

Olívia acha que não foi *reivindicação do sindicato*. Ora, com essa assertiva revela não saber como ocorreu a implantação do programa. Igualmente, não está a par das lutas do sindicato, haja vista os professores estarem, naquele momento da entrevista, reivindicando 1/3 da carga horária de trabalho para ser usada na hora atividade.

Da mesma forma que as coordenadoras, as professoras também não sabiam a gênese do programa. As respostas evidenciam que elas ficaram sabendo da implantação e como esse funcionaria pelas próprias coordenadoras de área, embora algumas já tivessem ouvido comentários, na sala dos professores, que iriam ter que “suportar mais uma “bomba”” do Pucinelli.

Veja algumas respostas de como as professoras tomaram ciência dessa proposta:

Não recebemos orientações antes da implantação do programa. Só no início das atividades escolares quando tivemos que planejar de acordo com projeto e executar. (MARY).

Com reuniões proferidas pelas coordenadoras de área, com estudo do material referente ao mesmo. (JUCY)

Na escola, através da coordenadora de área (ALDA)

Pelas coordenadoras pedagógicas e de área (MAIARA)

Por meio das coordenadoras da escola (RITA)

Foi imposição da SED. Não sabia como realizar o programa, aos poucos fui aprendendo com erros e acertos, perguntando e aprendendo os sons das letras (LUA).

Portanto, as alfabetizadoras foram tomando conhecimento do mesmo a “conta gotas” a partir da legislação, de acordo com a chegada dos manuais à escola e por meio das oficinas de formação desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Lembro-me de que na primeira formação ocorrida em uma das escolas em que investigava, os coordenadores pedagógicos e o diretor apresentaram aos professores as duas coordenadoras de áreas selecionadas. Eles as receberam bem e se mostraram, embora indignados com a imposição do governo, curiosos acerca da nova proposta e, sobretudo do material. Inclusive as professoras mais críticas, as denominadas pela coordenadora Lady de “cricri”, contiveram o sentimento de revolta pelo fato de não serem consultadas se conseguiriam ou não trabalhar com outro método de alfabetização.

Nesse contínuo, o primeiro susto dos professores ocorreu com a leitura, sob a orientação das coordenadoras de área, da Resolução/SED nº 2.230 de 20/02/2009 que estabelece os procedimentos para a implantação do supracitado projeto, bem como, a prescrição das atribuições de cada segmento da estrutura operacional responsável pelo gerenciamento do desenvolvimento do mesmo. Após a leitura, as professoras verificaram que o artigo mais repleto de incisos para garantir a eficácia da proposta é o que prescreve as atribuições delas. No total são 23 incisos. Dos demais profissionais constam: Coordenadores da Língua Portuguesa e Matemática da SED -13 incisos; Coordenadores de Área de língua Portuguesa e Matemática nas escolas -18 incisos; Coordenadores pedagógicos- 11 incisos e do diretor 15 incisos.

A seguir, cito as atribuições dos professores conforme o Artigo 18 da mencionada Resolução/SED nº 2.230/2009:

Art. 18 - Compete aos Professores de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental:

I - cuidar da aprendizagem dos alunos todos os dias;

II - realizar investigação rigorosa sobre as características específicas do aluno e do processo de aprendizagem;

III - acompanhar o desempenho dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem;

IV - organizar as situações de aprendizagem e criar condições para que estas ocorram, efetivamente;

V - considerar todas as experiências dos alunos, no processo de aprendizagem, tendo em vista o domínio de conceitos, procedimentos e atitudes;

- VI - interagir com os alunos na sala de aula;
- VII - refletir, permanentemente, sobre a prática pedagógica;
- VIII - avaliar a aprendizagem dos alunos e o seu ensino;
- IX - garantir os meios necessários para a concretização da metodologia do Projeto “Além das Palavras”;
- X - investir em sua formação continuada;
- XI - registrar dados e informações sobre o andamento das ações dos alunos;
- XII - socializar as experiências da prática pedagógica com os colegas do grupo, apresentando sugestões para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
- XIII - reunir com o Coordenador Pedagógico da unidade escolar, para juntos analisarem e refletirem sobre o aproveitamento do aluno;
- XIV - participar de Conselho de Classe e apresentar dados pertinentes sobre a aprendizagem dos alunos;
- XV - participar da Formação Continuada, com assiduidade e pontualidade.
- XVI - explorar o material e recursos didáticos utilizados pelo Projeto;
- XVII - fazer uso dos recursos didáticos e materiais solicitados no referido Projeto, compondo a sala de aula com materiais diversificados que os alunos possam ver e manipular;
- XVIII - desenvolver todas as atividades encaminhadas pelo Coordenador Pedagógico e Coordenador de Área;
- XIX - encaminhar relatórios, mensalmente, com registros de dados aos Coordenadores: Pedagógico e de Área, quando solicitado;
- XX - interagir com os Coordenadores de Área e Coordenador Pedagógico em sala de aula;
- XI - responsabilizar-se pelo material didático oferecido no Programa, tendo em vista não haver substituição do material;
- XXII - levar aos Coordenadores Pedagógicos e de Área do Projeto todas as dúvidas e necessidades surgidas na leitura e aplicação do material e desenvolvimento das aulas;
- XXIII - reunir-se com os Coordenadores de Área e Coordenador Pedagógico quando solicitado

Não é o caso de considerar sem importância a necessidade de ressaltar as orientações/atribuições dos professores no sentimento de cuidar, acompanhar, organizar, registrar, desenvolver, encaminhar, responsabilizar entre outras ações que contribuem para “melhorar o desempenho dos alunos nos anos iniciais” da rede estadual de MS. (MATO GROSSO DO SUL, nº 2.230/2009). Certamente, em qualquer atividade sem organização, planejamento, reflexão, socialização e trabalho em equipe o resultado pode ficar comprometido. Ainda mais quando se refere a atividades educacionais. Essas precisam ser sistematizadas e intencionalmente pensadas a fim de propiciar às crianças um ensino que as auxilie a conquistar a emancipação.

No entanto, o que é questionado pelas professoras é a maneira como essas orientações são estabelecidas/impostas, ou seja, por meio de uma resolução sem prévias consultas aos maiores interessados, no caso alunos e professores. Cabe a esses últimos, maior responsabilidade de assegurar o sucesso do programa, ainda que sem tempo para estudar o material e, especialmente, o método eleito para mediar o processo do ensino da leitura e da escrita.

Ademais, evidencia-se no discurso que pouco as coordenadoras sabem como esse programa chegou às escolas, pois elas não tinham contato com a rede estadual de educação antes de serem contratadas. Inclusive, os diretores tiveram dificuldades para encontrar profissionais aptos a assumir esse cargo já que, conforme relatei anteriormente, eles não podiam fazer parte do quadro permanente do Estado. Além disso, os professores formados em Letras, que residem no município de Paranaíba, já trabalhavam na rede municipal ou na estadual. Assim sendo, somente os recém-formados estariam “aptos” e com disponibilidades para ocupar o cargo.

4.6 A Avaliação do programa pelas Coordenadoras de Área

Outro ponto a ser analisado na fala das coordenadoras de área de Língua Portuguesa remete à avaliação que elas próprias fazem do programa e de seu trabalho, bem como da vinculação que estabelecem com outros projetos no cotidiano escolar. Trata-se de analisar a própria percepção delas a respeito do *Além das Palavras*, o que destaca o aspecto fenomenológico da questão.

Para tanto, realizei no terceiro bloco as seguintes perguntas: *O que você acha do Programa Além das Palavras? Quais os pontos positivos e negativos? Houve melhora do aproveitamento ensino aprendizagem após a implantação do programa com a coordenação por área? Se houve, como vocês avaliam a organização, o planejamento do ensino da alfabetização e Língua Portuguesa na escola?* Seguem as respostas de cada uma das coordenadoras de área, informantes da pesquisa:

[...] Muito bom. Os pontos positivos que achei bem interessante é que os professores puderam fazer reflexão do trabalho dentro da sala de aula sobre o método fônico.
[...] Eles puderam ver quais metodologias realmente estão seguindo: será que eu trabalho com uma determinada metodologia específica? será que não? Há, então agora conheci uma nova... agora estou fazendo um contra ponto com que eu trabalho, com que vamos trabalhar novamente...[...]
O ponto negativo é a burocracia que sempre permeia toda e qualquer instituição pública: muito papel, muita coisa para preencher que deixa os professores muito sobrecarregados. (LADY)

O negativo de tudo foi os professores ficarem resistentes ao programa. O que acontece também no meu ponto de vista, quando acontece essas mudanças na maioria das vezes já chega uma coisa pronta e acabada sem os professores poder ter uma capacitação, ou até mesmo nós coordenadores: fomos capacitados? Fomos. Mas fomos bem capacitados? Estávamos realmente preparadas para assumir essa função? Estamos nos preparando no decorrer no programa. [...]
Outro aspecto negativo é o atraso do material que nunca chega no tempo hábil e isso dificulta o trabalho da gente. (GLEICY KELLY)

*Na verdade, no início, sempre quando chega algo novo dá aquele impacto. Mas, na área de Língua Portuguesa não tive tanta dificuldade. Foi positivo o nosso trabalho[...] Então, **realmente** agente tinha que estudar o manual. Esse foi o ponto difícil. Porque, às vezes, você sabe o conteúdo, mesmo assim é bom ter o livro respondido. Sabe, igual o livro didático, tem o livro do professor que é respondido. Os livros do IAB não vinham completos. Então, os professores tinha que ler para completar. Mas essa dificuldade foi só no primeiro ano do projeto, depois que interpretamos os textos com ajuda dos coordenadores pedagógicos, porque tem alguns mais complicados para interpretar... mas, é justamete para o professor refletir, principalmente os dos 4º e 5º ano . Os livros dos primeiros e segundos anos também vêm com manual, mas também não vem com respostas. O professor tem que saber os comandos que vem dentro do manual. Então, a partir destes manuais, os quais deveriam ser lidos pelos professores, fazer os exercícios, inclusive até hoje eu faço os seus exercícios com eles para depois entrar no conteúdo em si, ou seja, nos fonemas, os sons. (SERENA)*

Eu avalio positivamente. Olha, o material já vem direcionado para o professor não ficar perdido ali. Porque de repente o professor se perde e se questiona: o que vou ensinar? Porque tem aquele professor que é sem noção e tem aquele que dá conta de tudo sem o material. Então, acho assim, o material é um direcionamento para as ações do professor.(BARBARA)

No meu ponto de vista, foi muito produtivo. Tanto é assim que o resultado do nosso trabalho foi estendido no 6º ao ensino médio. A gente vê as diferenças pelos alunos que estão no projeto desde o início no programa e os que entraram depois. (VALENTINA)

É um programa bom. Só que tem muita imposição das coisas, deixa o professor amarrado, sufocado naquilo que tem que cumprir... não precisa tanto! Ele tem umas propostas boas. Mas também agente não pode deixar de lado aquilo que o professor traz de bagagem que poderia ser aproveitado e trabalhado de forma diferenciada com orientação. Isso que eu tento fazer aqui. Eu não levo na integra, na regra do jeito que eles querem. Agente tem jogo de cintura. Mas agente cumpre tudo e enviamos tudo que eles querem nos relatórios. A imposição é do próprio programa e da SED também, porque os técnicos quando vem querem ver tudo na integra. Eu tento defender os professores, pois a situação da sala, dos alunos e também porque são uns livros difíceis para a nossa clientela. Pode ser que em Campo Grande, com alunos do centro de nível mais elevado até conseguem...mas aqui, numa escola de periferia precisamos fazer adaptações. Mas não podemos pular os textos, você sabe, precisa seguir na integra, com os vocabulários dos livros muitos difíceis, sobretudo do terceiro, quarto anos é muito difícil para a realidade dos nossos alunos. [...] Os pontos positivos que eu amo é que o coordenador de área é praticamente um ajudante do professor. Eu vejo que ele está precisando para ajudá-lo. [...] Eu percebo o desenvolvimento dos alunos em cada bimestre em que eles vão subindo, avançando, claro nem todos, mas eu tenho essa oportunidade de pegar os alunos por aluno. Eu faço isso. Eles mandavam o professor fazer isso, mas eu que faço. (OLIVIA)

Um importante aspecto a se mencionar em relação aos dados coletados com as entrevistas e questionários é a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Segundo Lady, os professores passam a refletir sobre suas práticas e, de alguma forma, sobre o método em que sua prática está assentada. Ou seja, para além da imposição do que a política governamental considera como o “melhor” método, coordenadores e professores tornam-se conscientes de que há diferentes métodos de alfabetização e conseguem avaliar através de sua prática educativa o(s) método(s) utilizado(s) até então. Essa observação da coordenadora, de

certa forma, confere com os dizeres das professoras Jucy e Maiara ao afirmarem respectivamente:

No meu ponto de vista, a cada método você aproveita os pontos positivos e desenvolve o seu trabalho;

Quando muda o método é uma esperança de melhoria na aprendizagem e, então eu abraço. Assim, para mim, todos que eu percorri sempre foi o melhor o atual... o que eu estou trabalhando no momento..

A coordenadora de área apresenta, além de tudo, um olhar perspicaz sobre a burocracia, a ponto de concluir que esse seja o elemento negativo do *Programa Além das Palavras*. Nessa questão, Lady parece conhecer com certa autoridade o funcionamento das instituições públicas e enxerga nesse elemento uma das razões para a sobrecarga do trabalho docente.

As professoras Lua e Maiara também ressaltaram o envolvimento exagerado das coordenadoras com o trabalho burocrático. Ocorre que é atribuída às Coordenadoras de Área a incumbência de encaminhar à SED, bimestralmente, por meio de um relatório padrão¹⁰⁸, todas as atividades desenvolvidas nas escolas, seja nas horas atividades ou nas oficinas. Portanto, são encaminhadas as pautas/temas das oficinas presenciais, listas de frequência dos professores nas oficinas realizadas, resultados de testes de fluência, resultados de avaliação do perfil de grupo: instrumento de acompanhamento da turma, resultados de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética¹⁰⁹. Outrossim, informar se recebem apoio dos coordenadores pedagógicos e dos diretores para desenvolver o delineado pelo Programa Além das Palavras.

Esse relatório de “prestação de contas” ficou mais fácil de ser elaborado a partir de 2011, com a implantação do Gerenciamento de Sistema Interno (GSI), no qual as informações de interesse da SED, a serem enviadas pelos coordenadores, devem ser inseridas nesse sistema no prazo determinado dentro de cada bimestre. Dessa forma, as informações passaram a chegar à Coordenação Geral do Programa com maior agilidade, facilitando a tabulação dos dados, uma vez que o GSI está vinculado ao Sistema de Gestão de Educação (SGDE) utilizados pelas secretarias escolares. Logo, não requer do operador do sistema fazer o cadastro de cada turma com o respectivo número de alunos. Contudo, se o coordenador perder

¹⁰⁸ A orientação da SED é que todo documento encaminhado do Projeto Além das Palavras não podem, em hipótese alguma mudar o seu formato de origem.

¹⁰⁹ Modelo e ficha constam no ANEXO D para o leitor verificar o quão difícil é avaliar a criança individualmente.

a data pré-estabelecida, o sistema não aceita. Caso isso aconteça, informações devem ser enviadas via malote.

Consoante a coordenadora Valentina, os “resultados” são positivos, já que ela assim afirma: *“No meu ponto de vista, foi muito produtivo. Tanto é assim que o resultado do nosso trabalho foi estendido no 6º ao ensino médio”*. Observo que, como forma de ratificar os benefícios advindos do trabalho realizado por elas no programa, a coordenadora justifica sua defesa lembrando que o *Além das Palavras* foi ampliado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Continuando as indagações nesse sentido, pergunto: Professora Valentina, e a *avaliação dos alunos, o aprendizado, a repercussão do projeto no aprendizado deles?* E obtenho, como resposta que o resultado do projeto é muito bom, visto que

[...] eles desenvolveram muito. Agente vê as diferenças pelos alunos que estão no projeto desde o início no programa e os que entraram depois. Porque tem uma diferença entre os que começaram desde o primeiro aninho dos que entraram no terceiro ano. Na verdade tem alunos que caminhou do terceiro pra frente (VALENTINA).

Para a coordenadora Valentina, os alunos atendidos desde o início pelo programa teriam se beneficiado mais do que aqueles vindos posteriormente, o que, como se depreende, é, para ela, um argumento favorável à permanência desse programa e demonstração empírica de sua eficácia, quando ofertado ao longo de toda a alfabetização.

A coordenadora Olivia, com depoimento análogo ao da colega, relata que percebe *[...] o desenvolvimento dos alunos em cada bimestre em que eles vão subindo, avançando*. Nas palavras das coordenadoras, o programa promove o desenvolvimento dos estudantes. Elas, inclusive, atribuem a aprendizagem de alguns alunos às ações do projeto, que só teriam conseguido avançar, na leitura e na escrita, a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, devido ao atendimento ofertado.

Nesse ponto, é de se indagar se os alunos não progrediam na alfabetização porque antes do programa permaneciam negligenciados na escola, sem mediações pedagógicas direcionadas, ou se, de fato, o impulso para a “caminhada” do aluno, aludindo à expressão usada pela coordenadora, deve-se exclusivamente ao método usado e ao programa em específico. Contudo, a coordenadora Olívia acentua que embora o programa seja bom *[...] tem muita imposição das coisas, deixa o professor amarrado, sufocado naquilo que tem que cumprir. Acho que não precisa tanto!* Acrescenta ainda que não deve *[...] deixar de lado*

aquilo que o professor traz de bagagem que pode ser aproveitado e trabalhado de forma diferenciada com orientação.

Nesse aspecto, a coordenadora de área percebe que a bagagem do professor não deve ser desperdiçada, afinal sua experiência e prática pedagógica podem ser fundamentais para o processo de alfabetização. Além disso, apresenta um tal “sufocamento” do professor perante as determinações do *Programa Além das Palavras*, o que supõe, por parte de alguns docentes, um sentimento de engessamento sujeito a impedir-lhes de desenvolverem certa autonomia no processo em questão.

Olívia também não atribui o sucesso dos alunos apenas ao programa, haja vista ele cercear as ações dos professores, embora, ela não deixe de reforçar que o trabalho do professor deve ser orientado, nesse caso pelos coordenadores de área. Essa valorização da orientação remete ao apontado pela coordenadora Bárbara quando avalia positivamente o programa, devido à “capacidade” do material em direcionar os professores que não têm noção de como caminhar/desenvolver sua prática no cotidiano da sala de aula.

Todavia, a avaliação da Coordenadora Olívia no tocante à análise do material do *Além das Palavras* não é tão positiva [...] *porque são uns livros difíceis para a nossa clientela. Pode ser que em Campo Grande, com alunos do centro de nível mais elevado até conseguem, mas aqui, numa escola de periferia precisamos fazer adaptações.* Entretanto, a coordenadora esquece que na capital também há escolas estaduais na periferia com o mesmo perfil de alunos desenvolvendo o mesmo programa.

A comparação da coordenadora entre os alunos de sua escola, de periferia, com os alunos que residem no centro da capital, reforça a ideia de que as diferenças sociais refletem na área educacional. Nesse caso, a coordenadora de área aponta para a inconsistência do material em se adaptar às desigualdades materiais e culturais que as escolas do Estado do MS apresentam. Logo, a preocupação e a atitude da coordenadora Olívia de buscar a melhor forma para mediar o conteúdo aos alunos de sua comunidade são salutares, considerando que numa sociedade capitalista a apropriação de bens culturais e materiais não ocorrem da mesma forma com todos os seres humanos. Apoio em Leontiev (1978, p.274) para ressaltar que

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes

ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

Porém, ao contrário da Olivia, que defende que o trabalho pedagógico e os materiais devem se adequar às condições da clientela (no caso a pobreza vocabular e possivelmente cognitiva dos alunos, por serem pobres e de periferia), Leontiev (1978) defende que a escola deve impulsionar os alunos para além de sua condição social e cultural e, sobretudo acreditar nas mesmas condições cognitivas dos alunos. Nesse caso, o que pode parecer uma visão crítica da coordenadora, na verdade, configura-se como uma visão ingênua de manutenção das condições de vida dos alunos da classe trabalhadora.

Na concepção da Coordenadora Lady o *Programa Além das Palavras* é “muito bom”. Percebe-se que essa coordenadora enquanto formadora valoriza a formação de seus professores “passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico, para uma centrada na prática reflexiva, na reflexão na ação” (DUARTE, 2010, p.30). Ouso dizer, amparada por esse autor, que essa coordenadora talvez esteja motivando os professores ao “recuo da teoria”, uma vez que como formadora valoriza o exercício de “uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc” (DUARTE, 2010, p.31).

Ademais, penso que atribuir o sucesso dos alunos exclusivamente ao método é desconsiderar as mediações existentes entre o trabalho docente e a realidade escolar, perpassada por contradições socioeconômicas mais amplas. Além de se ter de levar em conta aspectos da gestão organizacional de cada unidade escolar e dos profissionais que a compõem.

Absolutizar o método contribui, pois, para fetichizá-lo, naturalizá-lo no cotidiano escolar, isto é, cristalizá-lo como a única via possível para o trabalho dos professores, que perdem a possibilidade de se constituírem, pela reflexão intencional e sistemática, em autores de sua práxis.

Como fetiche, o método vale por si e em si mesmo, abstraído das condições concretas e históricas em que é aplicado. Sua eficácia é um dado posto e imposto, além da própria atuação humana. Não importam os agentes, o método garante, ao final, o resultado desejado. É a esse fenômeno que vejo como revigoramento do paradigma positivista da ciência e seus métodos endeusados, em detrimento, nas escolas, da discussão coletiva entre os atores

educacionais, subsumidos pela racionalidade técnico-instrumental, não obstante se proclame a flexibilidade profissional e maior poder de determinação do trabalhador.

Ainda sobre a percepção da coordenadora Valentina sobre a qualidade do projeto, essa lança mão de outros recursos discursivos para enfatizar os méritos do *Além das palavras*, em contraste com escolas que não o adotam, cujos alunos teriam um “rendimento” inferior aos outros, uma “diferença”. Eis o relato: [...] *Eu tenho até o 6º ano no vespertino em que a maioria são alunos nossos. Inclusive, ontem, eu vi os poemas deles e percebi a diferença do matutino que a maioria tem alunos de fora, então dá pra ver a diferença [...]*.

Os alunos egressos de “fora”, isto é, de escolas que não adotam o programa, basicamente as escolas municipais, serviriam, então, para demonstrar a eficácia do *Além das Palavras*, pois estariam sempre mais “defasados” e com mais dificuldades; servindo, pois, de elemento de comparação para a análise do desempenho entre os alunos matriculados na rede estadual.

O aspecto da “diferença” é reafirmado pela coordenadora Valentina, em outro momento. Ela insiste que vê a diferença entre os estudantes, conforme sejam provenientes da rede estadual ou municipal, acentuando-se a rivalidade e a competição entre escolas e os sistemas de ensino, situação que os atuais mecanismos de avaliação incentivam. Ao comentar as avaliações praticadas atualmente pelo Estado brasileiro, Sousa (2003, p. 180) afirma que essas

[...] expressam, no limite, uma concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

As marcas dessa competição e rivalidade, que só fragmentam o movimento em defesa de uma escola democrática, estão presentes na fala da coordenadora. O que se percebe a partir dos dados e algumas tendências teóricas é que há uma responsabilização das escolas municipais pelos baixos índices de desempenho de seus alunos na alfabetização, sem que se indague por que isso tem acontecido e como se fosse uma característica típica das escolas municipais.

Com esse discurso, as escolas estaduais podem também sair na defensiva. Eventualmente, se alguma criança não progride nos anos finais do ensino fundamental, pode-se atribuir seu fracasso ao início de sua escolarização, em escolas da rede municipal, sem o *Além das Palavras*.

Cria-se, assim, uma fragmentação entre as escolas, pela lógica que se pauta nos *rankings*, classificando as unidades escolares em melhores e piores. E, como diz Souza (2003), as escolas são responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso escolar, sem maior ponderação analítica. O sucesso seria devido a iniciativas pontuais, locais, frequentemente associadas a pacotes ou programas educacionais. Tanto que, para a coordenadora Valentina, o projeto teria sido o maior responsável pelos benefícios observados na educação dos alunos atendidos, o que ela atestaria empiricamente, em sua atuação ao analisar a dificuldade dos alunos oriundos da rede municipal.

Porque estou vendo a diferença entre os alunos nossos e os que vieram da rede municipal.[...] É lógico, tem aluno bom também que vem do município. Só que a grande maioria está vindo com muita dificuldade. Até já comentei sobre essas defasagens do processo de alfabetização com uma supervisora da rede municipal que dá aula aqui na escola à noite e falei pra ela tá com muita dificuldade (VALENTINA).

A questão do material de apoio, sobretudo, do livro didático se sobrepôs na fala da maioria das coordenadoras. O fato desse recurso “que nunca chega no tempo hábil” (*GLEICY KELLY*) às salas de aula é visto como um dado negativo, uma vez que elas concebem o livro como principal instrumento norteador das atividades docentes. Bárbara revela ter medo de o “professor ficar perdido sem saber o que irá ensinar” sem o apoio do livro e dos manuais.

Além de ter o livro como guia das ações, Serena implicitamente acredita que ele facilita o trabalho do professor. Porém, no caso do *Programa Além das Palavras*, “O que dificultava, às vezes, para o professor é que o livro não vinha respondido, mas tinha o manual. Então, **realmente** agente tinha que estudar o manual”.

Percebe-se que a coordenadora Serena aponta como dado negativo o fato de o IAB não enviar os livros com as devidas interpretações e atividades respondidas para facilitar o trabalho dos professores. No entanto, como formadora, poderia auxiliar o professor a “completar as questões em branco do livro” com o objetivo de analisar alguns de seus quesitos: se os conceitos trazidos por Oliveira e demais autores do IAB são científicos; se esses conceitos estão corretos e, sobretudo, o que pode ser acrescido nas atividades tanto para adequar à realidade dos alunos da sala como para enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a coordenadora Serena reforça o fato de ter que estudar “realmente” o manual. A palavra *realmente* denota que se o livro estivesse completo, não precisaria de tanto esforço para compreender o conteúdo a ser mediado aos alunos. Era suficiente, portanto, repassá-lo aos alunos sem nenhum esforço para a compreensão dos mesmos.

No entanto, ressalto novamente, que essa situação poderia ser uma oportunidade ímpar para aproximar dos professores a partir de uma necessidade deles – completar as atividades do livro - e propiciar a formação continuada referente aos aspectos de transposição didática dos conteúdos escolares.

Soares (2002) sublinha que o livro didático necessariamente não tolhe a criatividade nem tampouco a autonomia do professor/aluno. Somente se o educador deixar dirigir-se exclusivamente por ele. A autonomia está assegurada quando o educador o emprega apenas como instrumento de trabalho, lançando mão dos textos e atividades propostos para facilitar sua prática. Portanto, nos dizeres dessa autora, a função do livro didático é servir de suporte para o ensino, um instrumento de trabalho e apoio tanto para o professor como o aluno.

Nas respostas das professoras evidencia-se um descontentamento da forma imposta como foi implantado o *Além das Palavras*. Nesse sentido, ao tomar ciência do que competia a elas desenvolver, sentiram-se assustadas, desesperadas e sufocadas. Todavia, pelo fato de ser uma determinação do governo via legislação, não tinham como recuar. Assim, sublinha a professora Maiara: [...] *eu abraço a causa, pois não adianta discutir, se o programa é lei e vem do governo...[...] Geralmente, “joga” e nós temos que cumprir.*

A professora ao dizer “abraço a causa” passa a ideia de que mesmo não aceitando a imposição do governo com a implantação do *Além das palavras* irá desenvolvê-lo de maneira compromissada. Para ela é uma lei, portanto, tem o dever de cumpri-la e bem.

Com o mesmo sentimento a professora Mary registra: *Discordo do programa pelo fato do professor não ter **autonomia** para trabalhar de acordo com as necessidades de sua turma. O trabalho do professor ficou **robotizado**.* Essa assertiva revela que, descontente, ela desenvolve suas atividades sem reflexão, apenas reproduz o que é determinado pelo programa, ou seja, não vai além do repasse dos conteúdos dos manuais, os quais lhe são entregues pelo coordenador de área.

Professora Jucy também acha o programa [...] *fechado, sem aberturas, deixando o professor sem autonomia para decidir quais as atividades devem ser aplicadas.* Essas três professoras, pelos anos de experiências, devem ter vivenciado mais de uma proposta/mudança com relação à prática de alfabetização com vistas a combater o analfabetismo e a evasão escolar.

Como descrevi na terceira sessão, em MS, foram apresentadas várias propostas com abordagens/métodos diferentes com o fito de contribuir para o sucesso na alfabetização. No entanto, nenhum método contém a fórmula mágica para satisfazer/atender todos os profissionais envolvidos na tarefa de ensinar a criança a ler e a escrever, ou acreditar que os métodos, por si só garantem o sucesso delas.

Nessa caminhada, certamente, experimentaram abordagens pedagógicas em que o ensino é centrado no professor – Tradicional -. O papel delas era o de garantir a aprendizagem dos conteúdos relacionados, mesmo que esses fossem contra o interesse do aluno. Na escola nova, viram que o ensino-aprendizagem centra-se no aluno. Duas das professoras deram pistas de que gostam de alfabetizar tendo como base os estudos de Emília Ferreiro, sobretudo, no que concerne às hipóteses silábicas. [...] *É a partir do que o aluno sabe, de sua hipótese de escrita, que inicio processo de escrita. (PROF^a. JULIETA).*

E, agora, com abordagem tecnicista, a exemplo do *Além das Palavras*, constata-se na prática diária que os meios/instrumentos passam ser o centro, como forma de assegurar a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, por consequência as notas do IDEB.

De forma que, mesmo contrariadas, “monitoradas” e com pouco conhecimento teórico acerca do método fônico, uma vez que não tiveram formação em tempo hábil, as professoras desenvolvem o programa driblando a coordenação para aplicar algumas atividades que elas acreditam ser melhores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois, segundo Maiara, “treinar fonemas” não é tudo na alfabetização. Com essa afirmação revela defender métodos não aprovados pelo programa.

O fato de não ter recebido a formação a contento, acrescido da pouca qualidade do material didático pode ser a uma das razões que contribuíram para aumentar a não aceitação do programa.

Portanto, os discursos da coordenadora Olívia e dos professores revelam almejar uma concepção de alfabetização diferente do que propõe o *Programa Além das Palavras*. A coordenadora ressalta não levar na íntegra as regras estabelecidas pela SED/IAB, contudo, não deixa de sinalizar que cumpre tudo que é estabelecido e prova que está cumprindo as tarefas por meio dos relatórios enviados bimestralmente. Essa pode ser a *estratégia* encontrada pela coordenadora para não prejudicar o processo de emancipação dos alunos/professoras sob a sua coordenação.

4.7 As Tensões com os Professores

Com o intuito de analisar se havia conflitos no cotidiano, indaguei as coordenadoras como elas avaliavam a relação profissional delas com os demais coordenadores e, sobretudo, com os professores da escola na qual atuam. Três delas responderam não ter problemas, inclusive, acentuaram ser uma relação tranquila.

Lady, por exemplo, afirmou ser um trabalho de parceria, liberdade e autonomia entre eles: [...] *Eu creio que seja uma relação muito boa, **uma parceria mesmo**, não sei em outras escolas como é, mas, aqui, agente tem total liberdade para trabalhar, desenvolver as atividades com apoio da coordenação.*

Entretanto, na relação com os professores a Coordenadora Lady não demonstrou tanta segurança quando acentuou: ***eles tem a resistência deles, mas é bem velada** rrsrrs [...] **não é enfrentamento é uma coisa tranquila o que pede eles fazem.***

Mesmo que Lady tenha ressaltado ser uma relação tranquila, percebe-se que ela deixa escapar em sua fala que a convivência com os professores não é tão boa quanto com os coordenadores pedagógicos. Ao dizer *os professores tem a resistência velada* deixa transparecer que eles não têm coragem para enfrentá-la. Ela “pede” e eles, mesmo sem vontade, obedecem. Essa assertiva de Lady revela um sentimento de dúvida no sentido de não ser bem aceita pelos professores.

A seguir, outras respostas das coordenadoras de área apontam que há certa tensão entre elas e os professores.

*Na teoria é assim, tudo cronometrado, tudo tem que seguir determinados comandos, é assim, assado e tal. Mas na prática isso não acontece. O professor não consegue e **nem quer fazer**. Encontrei muitos professores com tempo de serviço longo, então alguns diziam: Ah, estou prestes a aposentar!! Então, desmotivados, acomodados dificultam bastante. Os professores contratados, que precisam mais de manter o emprego, abraçam com mais vontade, com mais motivação o que está sendo proposto. Enquanto que o efetivo não. (GLEICY KELLY)*

A intenção é não deixar o professor trabalhar solto. [...] Eu não tenho problemas, dificuldades aqui na escola em planejar porque elas me exploram muito. E, o que eu não sei, eu digo: vou pesquisar, vou atrás. [...] Mas eu sei que colegas minhas sofrem muito com essa parte de formação. (VALENTINA)

[...] Eu acho que aconteceu é que sempre existiu resistência ao novo, por parte dos docentes. Eles sempre revidam quando chega outro profissional para ocupar certo cargo. Parece que os professores se sentem inferiorizados diante daquele outro funcionário que ocupa o cargo de chefia ou uma nomeação específica. (GLEICY KELLY)

Depende do professor ter a mente aberta, se aceita sugestões, porque tem professor que não gosta de opinião. [...] Olha, mesmo com essa professora que não gosta de sugestão eu me dou bem com ela. Você sabe é a AAAAA, você sabe ela é osso duro de roer. Ela é difícil, é muito perfeccionista e não aceita sugestões. (BÁRBARA, grifos meus)

Percebe-se que a presença dos coordenadores de área não deixa de provocar tensões e embates no cotidiano escolar, como já aludi antes. Há certa polarização entre um e outro, de modo que os coordenadores esperam a adesão acrítica dos professores, afinal esses garantiriam, em última instância, a concretização do projeto e, à medida que se envolvem com as atividades, respaldam e legitimam a imagem do coordenador de área perante a direção da escola e da própria SED.

Lembro que essas profissionais vivem na iminência do desemprego e precisam, por isso, cooptar a subjetividade dos demais professores com vistas a torná-los adeptos do programa. Seu emprego depende da manutenção dessa iniciativa governamental, e a convocação para novo contrato também está sujeita à avaliação do diretor, que pode optar pela contratação de outros profissionais, caso não se evidencie, segundo essa lógica produtivista, bom “desempenho” do coordenador de área quando no exercício de suas funções. Tal situação é emblemática do capitalismo atual, em que as relações de trabalho são cada vez mais precárias, rotativas e flutuantes, caracterizadas pela incerteza e pela “flexibilidade”. Antunes (2011, p. 58) reproduz a informação de que há, na atualidade, um crescente grupo de “[...] empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego”.

A coordenadora Valentina, ao tentar explicar o sucesso do *Além das Palavras* nas escolas estaduais, atribui semelhante êxito não só ao programa, mas acaba por admitir que isso se deva também ao caráter intervencionista da iniciativa. Tal aspecto, sempre visto como um atributo positivo tornaria melhor o desempenho dos alunos da rede estadual em relação à rede municipal. Para ela, isso aconteceria, então,

[...] porque agente está em cima, acompanhando, olhando as atividades antes de ir, porque, quando iniciamos sentimos algumas resistências por conta de que trabalhava a vontade, Ah! Este aqui está legal, vou dar, não tem objetivo da atividade. E, agora não.[...] Além dessas atividades do projeto nós trabalhamos outros projetos: é o projeto de leitura, é o projeto trânsito, é dengue, reciclagem. E, aí vamos fazer tudo um casamento. [...] Ainda tem o PDE. [...] eu tenho minhas pastas está tudo montada sobre as atividades que realizo com eles extras está dentro do contexto.

A coordenadora Valentina deixa transparecer, em seu relato, que exerce uma função de vigilância e diretividade sobre o trabalho docente, o que teria desencadeado resistências por parte de certos professores, isto é, daqueles que gostam de trabalhar “à vontade”.

A Coordenadora Serena acredita que tinha um bom relacionamento com as professoras e dessa forma

[...] conseguia impor o que era imposto pelo Além das Palavras mas, de forma agradável. Até as professoras falavam: porque vocês de Língua Portuguesa consegue com agente e as de Matemática chegam e não consegue? Porque a maneira delas falarem com imposição de tudo... [...] Mas, exata é exata, Língua Portuguesa tem como ser mais maleável. Então, seguia a imposição do programa e repassava para elas e, olha, às vezes quando eu chegava a falar elas já tinham feito (SERENA).

Os relatos explicitam as tensões, conflitos e disputas de poder que vão minando o cotidiano escolar e imprimindo-lhe novos desafios, novos arranjos hierárquicos. Um embate muitas vezes silencioso, da resistência passiva dos professores, que simplesmente se recusam a fazer as atividades do projeto ou fazem-na a contragosto, desqualificando-as, já que não se enxergam como seus autores e promotores.

A autonomia dos professores está, assim, constrangida, porque se antes podiam selecionar as atividades desejadas, agora dependem da aprovação e do controle do coordenador de área. Precisam passar pelo “controle de qualidade”. Assim, as professoras quando agem com mais autonomia, sem necessitarem de sugestões, são avaliadas e consideradas pela coordenadora como “osso duro de roer e perfeccionistas”. (BÁRBARA).

Por certo, não se trata também de concordar com atividades desprovidas de qualquer intencionalidade, sem objetivos pedagógicos claros e escolhidas ao acaso, sem planejamento, regidas pelo voluntarismo idiossincrático. A crítica ora proposta diz respeito à coação que se vai exercendo ao professor.

Parece que os professores se sentem inferiorizados diante daquele outro funcionário que ocupa o cargo de chefia ou uma nomeação específica. [...] O problema é que eu tenho um jeito de ser mandão que as vezes bate de frente...bate de frente mesmo...mas acho que isso faz parte do nosso perfil de coordenadores porque se for um molão não virá nada (GLEICY KELLY)

Em vez de assegurarem condições de trabalho e institucionais favoráveis à reflexão coletiva, ao debate e ao planejamento conjunto e à formação continuada, distinta da mera capacitação, com vistas a uma interferência orgânica na realidade educacional, adota-se a

figura de um controlador externo ao trabalho docente. Esse detém o poder de aprovar ou não as atividades do professor, de forma unilateral.

Nada evidencia mais esse caráter de subordinação e domínio do trabalho docente ao coordenador do que as expressões como “agente tá em cima”, “tá acompanhando, tá olhando as atividades antes de ir [para a sala de aula]”. O tom é quase de ameaça. Consoante Monteiro; Ribeiro (2011, p. 16) “[...] A estrutura que a escola assume para si pode (ou não) estimular a participação dos alunos [...]” e dos professores. Para esses pesquisadores, a organização das atividades pedagógicas

[...] é um processo que precisa acontecer de forma constante e ativa, dentro das aulas e fora delas, o tempo inteiro, como projeto escolar comunitário, e não apenas intenção de um ou outro professor. Se a escola não assume o caminho em pleno, este será trilhado durante um tempo, e logo depois abandonado (MONTEIRO; RIBEIRO, 2011, p.16).

Não obstante, o aspecto autoritário e repressivo se reflete na forma como são conduzidos os projetos nas unidades escolares. Há uma marca discursiva que se repete na fala das coordenadoras, ressaltando o julgamento positivo que elas fazem acerca do *Além das Palavras* e das mudanças introduzidas na organização escolar, no próprio desenvolvimento profissional, com sua implantação.

Não na época da implantação do projeto foi um grande desafio! Só que por outro lado, foi uma experiência muito boa que me ajudou a crescer enquanto profissional, no relacionamento, como lidar com situações de gerenciar o processo de organizar, de coordenar mesmo, então aprende muito! (GLAICY KELLY).

Por duas vezes, a Coordenadora Valentina estabelece um corte temporal, demarcando a situação das escolas e do trabalho docente antes do programa e depois desse, com o uso da expressão “Agora não”. Antes, era o tempo do caos, dos projetos descontextualizados uns dos outros, da ausência de cobrança e arrocho, da descentralização das iniciativas pedagógicas. Um tempo de ações “soltas”, de acordo com o voluntarismo docente.

O *Além das Palavras*, conforme seu discurso, marca um novo tempo, que rompe com a (des)ordem anterior, passando a vigorar o tempo da cobrança, da centralidade, do acompanhamento vigilante e do controle. Um tempo no qual se pode dizer que se fecha e aperta o cerco sobre os professores.

Nesse sentido, os projetos e as atividades desenvolvidas precisam ser contextualizados e passarem pelo crivo dessa coordenação, que tem o papel de adequá-los às exigências

imperantes. Como cita a coordenadora Valentina, “*além dessas atividades do projeto, nós trabalhamos outros projetos, é o projeto de leitura, é o projeto trânsito, é dengue, reciclagem, e aí vamos fazer um casamento, ainda tem o PDE, inclusive eu tenho minhas pastas está tudo montada sobre as atividades que realizo com eles extras está dentro do contexto*”. Haveria, assim, um casamento entre os projetos, embora em sua fala isso não seja suficientemente esclarecido.

O que ela não percebe, todavia, é a fragilidade e a artificialidade desse casamento, pois a escola continua trabalhando com projetos fragmentados e isolados, em temáticas compartimentalizadas, cuja conexão, se há, é forçada, ao gosto da pedagogia de projetos, uma das pedagogias do aprender a aprender, consoante o ideário neoliberal contemporâneo (DUARTE, 2010).

Os projetos são inseridos como atividades extras no cotidiano escolar, supostamente atendendo às necessidades e ao contexto dos estudantes, com fins paliativos e pouco articulados aos conteúdos propriamente ditos. São projetos de leitura, de educação para o trânsito, sobre a dengue, a reciclagem, entre outros, que se justapõem e negam a transmissão-assimilação dos conteúdos propriamente ditos.

*Antes até haviam projetos envolvendo os temas transversais relacionados no referencial curricular que precisam ser trabalhados. Só que era mais solto, mais a vontade. Agora não. Vem agente inserindo. **Agente está cada dia cobrando, apertando mais, não tem como escapar.** Eles têm que fazer!! [...]Eu não vou dizer que todos, mas muitos professores são **folgados** ao meu ver!! Põe folgado nisso!!! [...] Eles acostumaram, com agente, a pegar tudo pronto, mas quando não fazemos o que eles querem... (VALENTINA).*

O relato acima é revelador da coerção que se vivencia nas escolas estaduais, com o programa. A função das coordenadoras aparece caracterizada pela cobrança aos professores, considerados, por elas, como “folgados”, senão em sua totalidade, pelo menos em sua maioria.

Os professores são descritos como aqueles que “querem receber tudo pronto”, sem esforço e engajamento; por isso, mal-acostumados. As coordenadoras seriam aquelas que, por sua vez, estariam resgatando a ordem, o gerenciamento eficaz e a disciplina entre os professores, ao porem fim às regalias e espontaneísmo anteriores. São, pois, o elemento de redenção e salvação. É elucidativa a afirmação de que *Agora não. A gente está cada dia cobrando, apertando mais, não tem como escapar!!!* Quando a coordenadora diz “*Vem a gente*”, parece que ela se contrapõe aos professores e se projeta, hierarquicamente, acima desses.

No entanto, pode-se depreender da fala acima que os professores teriam se tornado “mal-acostumados” pela ação das coordenadoras, que lhes repassariam atividades prontas, cabendo-lhes apenas aplicá-las na sala de aula, isto é, estariam acostumados a “pegar tudo pronto”. Os professores estariam, assim, habituados a essa rotina, aliás, prevista na legislação, pela qual o Coordenador de Área deve propor metodologias e apresentar sugestões didáticas aos professores.

O embate e o choque ocorrem quando, eventualmente, essas mesmas coordenadoras negam-se a exercer essa função, de início assumida por elas; quando se negam a fazer e a planejar por eles as atividades, rompendo com a rotina instaurada. Nesse momento, emergem os conflitos latentes, pondo em risco a frágil aceitação, por parte dos professores, quanto aos coordenadores de área no cotidiano escolar.

Penso que essa atitude do professor pode, ainda, ser reveladora de sua resistência passiva ao modo como o programa foi e vem sendo implantado: não podem deixar de executá-lo, pois, segundo as diretrizes oficiais do Estado, personificadas nas coordenadoras, eles têm que fazer.

Não há, ou há cada vez menos, pontos de fuga. Assim, os professores deixam que elas conduzam o programa e esperam, numa demonstração de não envolvimento, que lhes digam cada passo a ser executado. Afinal, do ponto de vista docente, envolver-se com o programa representa também acúmulo indesejado de tarefas e mais obrigações burocráticas em seu trabalho.

Em relação à burocracia, a queixa tanto dos professores como dos coordenadores é muito grande. Essa questão está explícita nas passagens abaixo:

[...] O ponto negativo do Programa Além das Palavras é a burocracia que sempre permeia toda e qualquer metodologia, muito papel, muita coisa para preencher que deixa o professor muito sobrecarregado. A parte burocrática toma muito tempo em que eu sou obrigada a fazer. [...] é papel para eu preencher na data certa, porque se perder a data, o dia, tem que fazer de outra forma mais trabalhosa. Então, isso daí impede o trabalho. Porque, talvez, aquele dia, a semana que o professor está precisando de mim e eu enrolada com o abastecimento de dados no sistema com preenchimento de planilhas a ser enviadas a SED. Então, fico impossibilitada de atendê-lo num momento que ele mais precisa. (LADY)

Quando veio o planejamento online o bicho pegou! É coisa demais. O professor já faz o plano no caderno [...] é um exagero para o professor. Depois desse planejamento eu assumi e disse aos professores para deixar a agenda do professor, era coisa de mais, exagero! (OLÍVIA)

Como visto, as coordenadoras representam aquelas que garantem o bom funcionamento dos projetos escolares, porque são autorizadas pelo poder instituído a cobrar

resultados dos professores, a apertá-los contra a parede, uma vez que também são pressionadas a apresentar bom desempenho, a ponto de não deixar-lhes nenhuma possibilidade de escapar.

O discurso é taxativo: “tem [o professor] que fazer”. E elas têm que cobrar. Com tais palavras, fica difícil não associar o conteúdo objetivado em sua fala à imagem de uma prisão, em que o diálogo libertador (FREIRE, 1967) aparece subvertido pela palavra-ação repressora e pelo monodiscurso de quem pode monitorar, vigiar e punir. Afinal, é preciso disciplinar os sujeitos-professores para que, docilmente, se disponham a corroborar a lógica que lhes reivindica bater metas nos *rankings* escolares, aumentar os índices de aprovação nas avaliações nacionais e estaduais pelo cumprimento do citado programa, entre outros mecanismos de coerção.

Nessa direção, das oito professoras, três demonstram ser mais resistentes a receber os “comandos” da coordenação no sentido de não possibilitar tão facilmente o caminhar na mão única na hierarquia estabelecida pelo programa.

As outras professoras, mesmo não contentes com o programa, reconhecem a importância das coordenadoras para ensinar como trabalhar com o método fônico e auxílio nas salas de aulas. Essa atribuição é bem aceita por algumas e não por outras pelo fato de se sentirem *monitoradas, vigiadas, controladas* de fato. Também, não é porque têm medo de perderem o emprego ou por sentirem vergonha de ministrarem aulas com presença de um profissional na função de supervisionarem o seu trabalho, [...] *mas porque brota um sentimento de perda de autonomia, de não confiança no que você está fazendo com os seus alunos e, isso é horrível (ALDA)*.

As coordenadoras, que também são professoras, haja vista sua formação e experiências concomitantes como docentes da educação básica terminam por negar essa identidade, conforme incorporam os anseios da política governamental. As condições alienantes de trabalho que as impedem de perceber sua condição de dominadas, ou que as levam à resignação e ao conformismo diante da alienação a que estão submetidas, mantêm o *status quo*.

Revoltar-se implica ir contra o governo e suas agências de poder, situação que colocaria em risco sua sobrevivência material, pela perda do emprego. Logo, cumprir e fazer cumprir a tarefa, acreditando nela, “vestindo a camisa”, parece ser a opção mais “eficaz” e menos dolorosa, respectivamente do ponto de vista pragmático e psíquico.

Desse modo, as coordenadoras de área reproduzem a concepção autoritária do governo estadual, colocando-se, ainda que não voluntária e conscientemente a serviço do Estado.

Deixam de serem professoras, tornam-se estranhadas de sua própria personalidade docente, para assumir o papel de coordenadora de área e os ofícios a ele correspondentes, frequentemente associados à ideia de fiscalização, punição, supervisão e controle burocrático sobre o trabalho docente em vez de construção coletiva, dialógica e horizontal. Parece que a dominação sobre os professores e a vigilância sobre suas atribuições são consideradas tarefas importantes para garantir o bom andamento do programa.

Portanto, na organização da política estadual de educação de MS, a burocracia exerce o papel de mediadora entre os interesses da SED/IAB e os interesses dos professores. Para representar o corpo burocrático, contrata os coordenadores de área, cuja função precípua é o de fazer o professor cumprir o programa prescrito de acordo com as legislações em vigor. Com isso, as coordenadoras de áreas têm a falsa concepção de que são imprescindíveis ao bom andamento de uma política que promete melhorar a educação das crianças sul-mato-grossenses, quando na verdade colaboram para impor um programa que onera os cofres públicos com a compra de materiais didáticos dentre outras despesas.

4.8 A Concepção das Coordenadoras acerca do conceito de alfabetização e do método fônico.

Por fim, as coordenadoras foram indagadas a respeito da alfabetização e do método fônico. A minha intenção é perceber como as coordenadoras concebem esses processos em termos conceituais e se esses se relacionam ao domínio ou não do material utilizado. Dessa forma, verificar o grau e o aprofundamento teórico que as mesmas adquiriram para desenvolver o trabalho de formação do corpo docente sob sua tutela.

Assim sendo, neste bloco foram elencadas as seguintes questões: *O que é alfabetização e método fônico? Como formaram as professoras para trabalhar com o método fônico? Elas mudariam ou acrescentariam algum conteúdo no material do Além das Palavras?*

Nas passagens a seguir existem elementos que auxiliam na compreensão dos fatos:

[...] Bom, eu não sou alfabetizadora, apesar de ter Pedagogia. Mas o conceito de alfabetização é a criança ler, decodificar...[...] É entender o que leu e ainda fazer uma reflexão sobre o que leu na oralidade e na escrita. E, hoje, já sabemos por meio da ciência que esse processo pode ser fácil. [...] A criança começa a entender mais, eu estou tendo uma experiência interessante com minha sobrinha. A professora dela trabalha bem o método fônico (LADY, grifos meus).

Alfabetização além de saber ler e escrever os símbolos é também a compreensão do que está conseguindo ler e escrever. Alfabetização para mim é o entendimento do que estou escrevendo e que estou lendo. (GLEICY KELLY, grifos meus)

Olha, alfabetização é o início, é o ponto de partida dos alunos. Porque se ele não for alfabetizado, não for acompanhado, terá dificuldade ao longo da vida. Então, ele tem que estar preparado para aquilo que ele vai aprender. A gente ouve muito falar do aluno lá no 5º e 6º ano que não está alfabetizado. Só que eu sempre questioneei com os meus professores quando estamos juntos: Se o aluno no primeiro ano não adquiriu tudo àquilo que tinha que ser adquirido, não vamos criticar o outro professor, vamos dar início do que ele já sabe pra frente. [...] a criança precisa aprender a codificar e decodificar bem para conseguir dar sequência... (SERENA, grifos meus)

Alfabetização é o professor ter o domínio daquilo que ele sabe para fazer o aluno aprender. Então ele começa lá dos primeiros /a, / b, mas assim.. Ah eu não sei te responder direito com os meus vocabulários. O Oliveira fala muito que alfabetizar é o aluno aprender a decodificar as palavras, mas, a criança demora para aprender a decodificar. Temos alunos que se eles aprender a juntar as letras e sons ele já vai decodificar. É ler, decodificar. (OLÍVIA, grifos meus).

As respostas das coordenadoras revelam concepções do processo de aprender a ler e a escrever de maneira superficial, haja vista não explicitarem de forma clara o que é alfabetização e como consideram uma pessoa alfabetizada. Identificam-se nessas falas concepções de alfabetização apropriadas de forma ligeira dos autores dos livros e manuais do IAB. A coordenadora Olívia, por exemplo, remete ao Oliveira (autor do material) para reforçar que *ler é decodificar*. Portanto, com base no material do *Além das palavras*, concebe alfabetização como um processo em que a criança aprende a ler, a decodificar, a decifrar o código alfabético corretamente.

Em suas respostas, as professoras sublinham estarem descontentes com o que propõe o material do IAB e por essa a razão justificam não seguirem à “risca” as orientações oriundas tanto dos manuais como da coordenação. Todavia, três professoras, de maneira análoga às coordenadoras de área, disseram que a

[...] alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação (JUCY)

[...] alfabetização é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. (MALARA)

[...] alfabetização é identificar as diferentes necessidades dos alunos, propondo encaminhamentos que proporcionam o avanço da aprendizagem, pois com cada aluno devemos sempre trabalhar de forma diferenciada para que ele entenda de formas diferentes, ou seja, o aluno tem sair lendo ou decodificando. (AMORA)

Essa apropriação do código significa, nos dizeres das três professoras (Jucy, Maiara e Amora) e da coordenadora Gleicy Kelly, quando o aluno passa a *saber ler e escrever os símbolos*.

De acordo com Oliveira (2008a), para alfabetizar, faz-se necessário considerar o fenômeno que lhe dá origem - transformar fonemas em grafemas - (decifração de um código) e compreender as regras de seu funcionamento. É oriunda dessa assertiva a apropriação do conceito formulado pelas Coordenadoras de Área. E, por isso, reproduzem que a alfabetização é a decodificação com a percepção clara dos fonemas e do princípio alfabético.

Nesse contexto é importante observar como as coordenadoras conceituam o método fônico, haja vista, serem as principais responsáveis pela formação desse conceito nos professores.

Método fônico para mim e para o programa também é não trabalhar com as famílias silábicas de forma que o som pareça ficar somente um, ou seja, quando se trabalha silábico dá impressão que o som é um só. E quando você trabalha fonemas você distingue esses fonemas dentro da sílaba. A criança começa a entender mais, eu estou tendo uma experiência interessante com minha sobrinha. A professora dela trabalha bem o método fônico com ela. E, ela fala comigo fazendo os fonemas. Eu digo para ela essa palavra começa com l e ela faz /l/ e já começa a juntar isso daí. Então a professora apropriou tão bem do método e está desenvolvendo bem o trabalho dela. Então daqui uns dias minha sobrinha estará alfabetizada. (LADY)

É um método que o professor trabalha o alfabeto, mas mostrando o som das letras, mas não o nome das letras, o som. (OLIVIA)

São os sons. O que é o som? A diferença das letras e os sons. Pelos sons os alunos identificam as letras mais rapidamente. Porque se você for observar cada letra tem um som. Então o método fônico são os sons das letras. (SERENA)

O método fônico seria a identificação dos sons das letras (BÁRBARA)

De maneira semelhante, o conceito de método fônico foi apropriado pelas professoras (quadro 7). Com exceção da professora Mary, todas avaliam como ponto positivo saber trabalhar com esse método. Contudo, as respostas das professoras ratificam que não são favoráveis aos “treinos” de fonemas, pois, esses se constituem em atividades úteis apenas para decodificação de palavras sem sentido às crianças.

Nesse sentido, as professoras Amora e Maiara consideram artificiais, sem sentido para as crianças os textos escolhidos pelos autores. Amora considera o método fônico bom, mas o fato de ter que priorizar o trabalho com o material escolhido prejudica o processo.

As professoras apontam que, se for para cumprir a agenda do professor como as coordenadoras exigem [...] *não lhes sobram tempo para inserir outros textos, como por*

exemplo, músicas, histórias, dentre outros que fazem mais sentido às crianças. [...] Os minilivros estão longe de propiciar uma leitura prazerosa aos alunos.

Nesse sentido elas apontam a ausência de textos autênticos, do contexto/universo das crianças, uma vez que a ausência desses no cotidiano da sala de aula prejudica o desenvolvimento do vocabulário, criatividade enfim, o rendimento dos alunos.

A prof^a Julieta ressalta que a função dos minilivros é apenas ocupar mal o tempo das crianças com atividades de procurar e treinar fonemas/grafemas trabalhados nas aulas anteriores para fixação dos mesmos.

Essa resposta da professora Julieta confere com a orientação registrada no Manual do Livro 3- Todas as Letras, p. 24 onde se lê: “**O objetivo do texto da leitura é o ensino da decodificação. O aluno vai aprender a ler** utilizando seus conhecimentos do **princípio alfabético, as combinações de letras e fonemas conhecidos, as técnicas de síntese de fonemas**” (OLIVEIRA, 2008b, p.24, grifos meus).

Assim sendo, no *Programa Além das Palavras*, os minilivros estão à disposição dos professores justamente para auxiliar o aluno a ler com fluência. Como registrei anteriormente, de acordo com a proposta do IAB, no final da 1^o/ 2^o anos o aluno precisa ler de 60 a 80 palavras por minuto.

Dessa forma, a cada aula usada para introduzir uma letra do alfabeto na sequência do Livro 3 – Todas as Letras há cinco minilivros contendo os fonemas correspondentes para os alunos serem “treinados” com propósito de alcançar esse objetivo. Por exemplo, o professor, ao encerrar a terceira aula do Livro 3 que trabalhou a letra L e o fonema /L/, deverá distribuir os minilivros correspondentes, no caso de 1 a 5.

Para facilitar a interpretação tanto da proposta do IAB como das críticas apontadas pelas professoras, apresento, a seguir, a figura 14, da aula 3 e, a figura 15 contendo as páginas de um dos cinco minilivros. A opção por apresentar esses dados em forma de figura é pelo fato de ser importante manter na íntegra o discurso do autor no livro didático do aluno e dos minilivros.

Figura 14 – Terceira aula do livro 3: Todas as Letras



Fonte: (OLIVEIRA, 2008d, p. 20)

Figura 15 – Minilivro Lilo e Leila para fixar o fonema /l/



Fonte: (IAB, 2011)

Oliveira (2008b) acentua que esses minilivros foram elaborados apenas para serem decodificáveis. Assim sendo, conforme registrei anteriormente, devem ser trabalhados na sequência dos fonemas a serem apresentados no decorrer do ano por meio do Livro 3 – Todas as Letras. No total são 120 títulos. Os coordenadores, com base em Oliveira (2008b), orientam aos professores a trabalharem com esse material em grupos de no máximo cinco alunos.

A figura 16 é retirada do anexo do manual que contém a relação dos minilivros referentes a cada aula. Segundo a coordenadora Lady, a ideia do autor de anexar essa relação no final do manual foi bem pensada porque facilita o trabalho do professor na hora de destacá-los do kit. “*Eles não correm o risco de perder a ordem estabelecida com as respectivas aulas*”.

Figura 16: Relação das aulas do Livro 3 com os minilivros correspondentes

Aula	Título da leitura	Fonema	Grafema	Minilivros
1	Ei, Alfa! Oi, Beto!	/a/ /e/ /é/ /i/ /í/ /o/ /ó/ /u/ /ú/	A E I O U	-
2	Eu leio	/l/	L	-
3	A aula	/m/	M	1-5
4	Dalila e a Moda	/d/	D	6-10
5	Nilo e Nina	/n/	N	11-15
6	A lenda da lua-de-mel	/am/ /em/ /im/ /om/ /um/	Vogais + m, n, ~	16-20 21-25 (revisão)
7	Essa não!	/s/	S inicial S após consoante SS	26-30
8	Alazão e Azulão	/z/	Z S intervocálico S precedido de vogal	31-35
9	O filme: "Fome de leão"	/f/	F	36-40
10	VENDO	/v/	V	41-45 46-50 (revisão)
11	Serra, mar e ar	/r/	R e rr	51-55
12	A família de Aureliano	/r/	r	56-60
13	Coisas de Louco	/k/	C, QU	61-65
14	O lo-bo que virou bo-lo	/b/	B	66-70
15	Que dupla!	/p/	P	71-75
16	Alfa limpa tinta	/t/	T	76-80 81-85 (revisão)
17	Cochichos	/ç/	CH	86-90
18	O convite	/g/	G, GU	91-95
19	A jura do jeca	/j/	J, G	96-100
20	Venha já!	/lh/ e /nh/	LH e NH	101-105 106-120 (revisão)

Fonte: Manual do Livro 3 Todas as Letras – (OLIVEIRA, 2008b, p. 134)

Porém, antes de iniciar o trabalho com os minilivros, as Coordenadoras de Área orientam as professoras a “treinar” bem os seus alunos a tracejar, identificar grafemas e fonemas. O ensino das letras deve ser iniciado das mais fáceis (letras de forma) às letras cursivas (primeiro as minúsculas e depois as maiúsculas).

Nesse processo, o professor deve preocupar-se também com os movimentos psicomotores: orientar os alunos a sentarem-se individualmente e com a postura física adequada, uma vez que, essa “[...] pode interferir muito com os movimentos da mão e prejudicar a escrita” (OLIVEIRA, 2008e, p.10). Igualmente, ensiná-los a postura e uso do lápis (como pegar no lápis).

Para tanto, é mister utilizar as aulas prontas, cronometradas e divididas em blocos de atividades obedecendo a sequência, o tempo, a quantidade e os comandos estabelecidos pelos manuais. No caso dos fonemas é importante que seja trabalhado um por aula “[...] e uma letra (ou grafema) que o representa. No entanto, em alguns casos, é apresentada mais de uma letra ou grafema (z e s para o som /z/, por exemplo, ou c e qu para o som /k/)”. (OLIVEIRA, 2008b, p.8).

Veja na figura 17 a estrutura das aulas proposta pelo programa. Optei por apresentá-la em forma de figura para mostrar ao leitor exatamente como está organizada no manual :

Figura 17 – Estrutura das aulas: bloco de atividades e seus objetivos

Bloco de Atividade	Objetivo central
Leitura	Decodificação
Letras, Sons, Imagens	Decodificação (ler e escrever)
Oficina das Letras	Escrita nos níveis da: - letra (caligrafia); - palavra (ortografia); - frase (sintaxe).
Pensando Bem	Raciocínio lógico (ordenar, seqüenciar, etc.) Matemática
Já sei ler	Fluência

Fonte: Manual do livro 3 Todas as Letras. (Oliveira, 2008b, p.10)

Os demais blocos variam entre cinco a dez atividades, sempre com o objetivo de levar o aluno a perceber a relação entre sons e letras (grafemas). Oliveira (2008b) acentua que no livro 3, o aluno, a cada aula, aprende uma nova relação entre fonemas e grafemas. Paulatinamente, será capaz de ler e escrever, com segurança, qualquer palavra, de forma

ordenada. Assim, quando completa “[...] uma aula anterior deve ser capaz de ler (decodificar) tudo o que está escrito na aula seguinte”. Todavia, ressalta o autor, para alcançar esse objetivo o professor precisa seguir “fielmente a sequência indicada no livro” (OLIVEIRA, 2008b, p.8 grifos meus).

A seguir, reproduzo na figura 18 a orientação do supracitado autor de como o professor deve usar o livro 3 a cada dia.

Figura 18 - Organização diária das atividades do livro 3

Dia	Bloco de Atividades	Duração (minutos)	Vezes por dia
1º	Leitura	20 a 30	2
	Letras, Sons, Imagens	20 a 40	2
2º	Leitura	10 a 20	1
	Letras, Sons, Imagens	20 a 40	1
	Letras, Sons, Imagens (conte essa história)	20 a 40	1 a 2
	Já sei ler	5 a 10	1
3º	Leitura	10 a 20	1
	Oficina das Letras	20 a 40	1 a 2
	Já sei ler	5 a 10	1
4º	Leitura	10 a 20	1
	Oficina das Letras	20 a 40	1 a 2
	Já sei ler	5 a 10	1
5º	Leitura	10 a 20	1
	Pensando Bem	20 a 40	1 a 2
	Já sei ler	5 a 10	1
	Revisão	20 a 40	1 a 2

Fonte: Manual do livro 3 Todas as Letras. (Oliveira, 2008b, p.15)

Aqui, talvez a intenção do autor com essa organização seja não deixar o professor perder o foco ou gastar mais tempo com uma atividade em detrimento de outra. Não nego a importância da rotina para auxiliar também o aluno a construir a noção de tempo. Ademais, compreender a sistemática do trabalho organizado pela instituição (hora de entrada, troca de professores, hora do lanche, etc) e relacionar com suas necessidades (espera para ir ao lanche, recreio, banheiro, Educação Física – aula preferida da maioria dos alunos -).

No entanto, essas atividades minuciosamente controladas pelo programa e coordenadores não colaboram com a prática docente/discente no sentido de facilitar o processo de alfabetização, haja vista *a falta de tempo* ser um dos problemas apontados por todas as professoras.

Ora, a dinâmica de uma sala de aula não ocorre de forma tão linear e cronometrada como o autor estabelece: as crianças faltam, não cumprem com o dever de casa, muitas são desmotivadas por falta de apoio da família, esquecem o material, a ponta do lápis quebra, querem ir ao banheiro, a merendeira chama para o lanche, a coordenadora passa recado, a bibliotecária cobra livros, aula programada, a SED não envia o material no início do ano letivo etc. Diante de tudo isso, a sala de aula não pode ser considerada um espaço/tempo imutável.

Com essa programação, acredito ser muito difícil o professor “se virar nos 10, 20, 30 ou 40 minutos” e conseguir alfabetizar seus alunos com todos esses entraves e outros não relacionados. Ademais, a aprendizagem da escrita é um processo que não se constrói de maneira homogênea. Cada aluno tem um ritmo próprio e singular. Nesse caso, o professor precisa ter liberdade para construir um cenário onde pode acatar as diferentes possibilidades de aprendizagem, sem ficar preso ao horário estabelecido.

Consoante Vygotsky (1991), numa classe de alfabetização há vários níveis de aprendizagens e

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar. (VYGOTSKY, 1991, p. 94-95).

O autor alerta que, a criança, ao vir para a escola, traz em sua bagagem um conhecimento adquirido por meio de sua vivência social, o qual não pode passar renegado pela escola ao se iniciar o processo de alfabetização. Assim, a organização diária (rotina) não pode ser cansativa, muito menos cerceadora das necessidades das crianças. Ao analisar a proposta do material, percebe-se que o programa valoriza cópias, exercícios repetitivos e mecânicos para fixar o alfabeto e os fonemas. Essas atividades, por si só são extremamente maçantes, cansativas e pouco potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Outrossim, essas atividades desenvolvem uma relação da criança com o estudo de forma desagradável, de total distanciamento e muito favorável à formação da classe trabalhadora no sistema pré-histórico do capitalismo, pois irá afastá-lo da possibilidade de continuidade nos estudos de forma emancipatória.

Para Vygotsky (1991) a palavra é um signo social apreciada pela criança em situações reais de interação e interlocução. As atividades propostas pelo programa, a exemplo da aula 3 e do minilivros expostas anteriormente nas figuras 14 e 15 respectivamente, lembram o exposto por esse autor:

Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos – especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. [...] Ao invés de fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, 1991, p. 119-120)

O autor alerta a necessidade de iniciar o processo de alfabetização com atividades/textos instituídos de sentidos para as crianças, a fim de propiciar-lhes a oportunidade de trabalharem de forma lúdica e criativa. Assim, numa sala de aula onde o professor disponibiliza vários textos/escrita com significado real, a criança, certamente se sentirá mais segura e motivada a exercitar o seu potencial e, paulatinamente, aperfeiçoar sua leitura e escrita, cuja finalidade não se esgota em si mesma.

Desse modo, mesmo que o processo de alfabetização siga o caminho da apropriação do código alfabético com seus mecanismos de leitura e escrita, a formação do leitor não pode ser limitada à atividade de “treinar” fonemas em minilivros totalmente descontextualizados.

As Coordenadoras Lady e Gleicy Kelly divergem do autor do IAB quando afirmam que alfabetizar é entender e refletir sobre o que leu, tanto oralmente como por escrito. Já alfabetização para Oliveira (2008c), não é o entendimento do que foi escrito, mas sim, a capacidade de identificar a palavra escrita. Ele afirma ser desastroso o fato de os alfabetizadores fazerem confusão entre ler e compreender. E sublinha: esses são “termos dicotômicos”. Segundo esse autor, primeiro precisa “aprender a ler para depois ler para aprender” (OLIVEIRA, 2008c, p. 20)

Nesse caso, as concepções das coordenadoras aproximam da ideia de Soares (2012, p.16) quando ela indica que

[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse

apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (grifo do autor).

Isso posto pela autora fica a certeza de que o conceito de alfabetização não pode ser reduzido apenas a decodificar símbolos para ler e escrever palavras, frases ou até mesmo pequenos textos. Nesse sentido, requer dos professores levar ao educando a apropriação da leitura e da escrita de maneira competente para torná-lo emancipado, crítico frente às exigências da atual sociedade grafocêntrica.

A fala da Coordenadora Lady, quando recorre à ciência para explicar que o conhecimento trouxe facilidade para o processo de alfabetização, também revela apropriação das propostas pedagógicas do Programa do IAB para alfabetização. Tais propostas seguem as recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura e a análise das práticas dos países mais avançados que, da mesma forma, utilizam o sistema alfabético da escrita.

Logo, a coordenadora age convicta que está orientando a sua sobrinha a se alfabetizar da maneira mais correta e fácil, uma vez que, de acordo com o programa, nos últimos 30 anos, as descobertas da Ciência Cognitiva da Leitura colaboraram no sentido de perceber como as crianças aprendem a ler e a maneira como os professores devem ensiná-las.

Entretanto, as coordenadoras Olívia e Gleicy Kelly, ao serem questionadas se gostam do material do IAB ou se gostariam de mudar/acrescentar algo, elas responderam:

[...] Se eu fosse para sala de aula e pudesse não usaria só ele, porque é uma coisa muita amarrada, fica aquilo lá, aquilo lá, aquilo lá, aquilo lá...[...] Acho que trabalharia de forma contextualizada a exemplo da proposta do PNAIC. [...] Sei que tem coordenadoras falando que trabalhar nessa concepção deixa solto, é como voltar ao construtivismo. Mas não concordo com isso. (OLÍVIA)

[...] Eu acho que acrescentaria mais textos, não gosto de nada engessado. [...] Sou rebelde rsrsr.(GLEICY KELLY)

As coordenadoras Valentina e Bárbara responderam que acrescentariam apenas alguns textos para diversificar. Já Serena não mudaria nada porque conceitua o material como bom. Lady, como mencionei anteriormente, aprova o material e faz depoimento que há docentes (da sua sobrinha) os quais aplicam bem o método de forma a impactar positivamente na alfabetização das crianças. Além disso, a coordenadora Lady ressalta: *Eu não conheço outro material, então fica até difícil falar, mas com certeza se eu pegasse uma turma para alfabetizar eu usaria esse material porque foi o que eu apropriei.*

Essa fala remete aos critérios de escolha de coordenadores de área para acompanhar e monitorar o Programa Além das Palavras em que somente os licenciados em Letras podem assumir o cargo de coordenadores. Pois, o fato de não conhecerem nenhuma outra possibilidade (teoria, material, etc) de alfabetização, faz com que assumam completamente a defesa do método fônico.

Sobre a formação docente ou a “capacitação” dos professores, os dados são contraditórios de modo que não há como afirmar se houve nas seis escolas um trabalho efetivo acerca do método fônico no início da implantação do programa. De acordo com as respostas das professoras, elas receberam pouquíssimas formações para desenvolver o programa. Nos primeiros encontros, as coordenadoras usavam manuais e vídeos em DVDs editados pelo idealizador do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e seus colaboradores explicam sucintamente a proposta pedagógica. Nesse vídeo, lembra a professora Lua, o presidente do instituto - João Batista Araujo e Oliveira - ressalta que a proposta do IAB é aplicada em vários Estados do Brasil, auxiliando, nos dizeres do autor/presidente, milhares de crianças a se apropriarem do princípio alfabético.

Em relação às oficinas, a maioria, normalmente, era dada em horas atividades, nos intervalos de aulas. Dessa forma, quando começavam a entender o conteúdo, tinham que voltar para sala de aula. Em duas escolas, as professoras que não tinham 40 horas/aulas voltavam em outro período para estudar o proposto pelas coordenadoras. Em algumas escolas nunca dava para terminar o planejado ou, quando encerravam era de maneira apressada, prejudicando o entendimento do conteúdo.

Para ensinar os 31 fonemas da Língua Portuguesa aos professores, a coordenadora Lady usou a seguinte técnica: para cada fonema citado pelo autor, ela apertava a tecla pause do aparelho para que os professores repetissem o som da letra. Em outra oficina colocou os professores em círculo e eles individualmente repetiam os sons das letras que ela solicitava. Segundo, essa coordenadora, os professores de sua escola, das outras também porque elas planejam juntas, não podem reclamar, pois ela estava sempre à disposição para tirar as dúvidas e no decorrer de 2010, propiciou 18 oficinas com conteúdos diversos. (ANEXO E).

Pelos relatos das professoras, algumas classificaram o método fônico como bom. Contudo, na prática utilizam outros também com a justificativa de que o material adotado para desenvolvê-lo não é bom. Nesse caso, apoio em Soares (2012, p.96) para sublinhar que

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e da leitura, sem orientar os professores

na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não sabemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade como atividade intelectual, e *qualquer* conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura.

Assim, sobre a capacidade do sistema escolar na rede pública estadual de Paranaíba há que ressaltar a dialética entre teoria e prática. As professoras apresentam uma visão técnica do método fônico e apresentam um discurso pragmático do que seria a forma ideal de alfabetização a partir do método em questão. Pode-se dizer que são pedagogos leigos que de uma forma ou de outra projetam isso em sua prática, a qual resulta da sua capacidade em organizar a sua bagagem com os modismos da política governamental adotada pelo partido que está no poder no Estado. Quanto às coordenadoras, cada uma demonstra ao seu modo o que seria o método fônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA “ALÉM DAS PALAVRAS”: COMEÇANDO UMA NOVA CONVERSA

Nestas considerações finais, retomo, de forma sucinta, a trajetória percorrida no decorrer desta investigação e os principais resultados provenientes da análise de dados por meio do referencial teórico que fundamentou esta tese de doutoramento, cujo objetivo consistiu em estudar a função do Coordenador de Área de Língua Portuguesa no *Programa Além das Palavras*, implantado no atual governo, no ano de 2008, em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007.

Esse programa, a princípio denominado Projeto Educacional Especial, foi estendido paulatinamente a todas as escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul, com recursos oriundos do Plano de Ações Articuladas (PAR). No primeiro ano de operacionalização, atendeu apenas alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental de 26 municípios do Estado, os quais, de acordo com o IDEB, apresentavam médias iguais ou abaixo de 3,0.

Em 2009, cerca de 60% dos 79 municípios do Estado aderiram ao programa. Nesse mesmo ano, em virtude dos resultados não satisfatórios da Provinha Brasil, que avalia as habilidades de leitura das crianças de 6 a 8 anos, a SED/MS decide incorporar no *Além das Palavras* os alunos do período de alfabetização (1º ao 2º ano).

No ano de 2011, o programa expande-se significativamente e passa a ser ofertado em 61 municípios do Estado, com alcance de quase 78% dos mesmos. Percebe-se, pelos documentos e dados empíricos, que, no período compreendido entre 2009 a 2013, houve uma crescente preocupação concernente às práticas iniciais de alfabetização. Em 2012, passados três anos desde o início de sua implantação como projeto especial, seu raio de atuação é ampliado a toda Educação Básica do Estado, portanto não mais condicionado à adesão “voluntária” das escolas ou às baixas notas (MS, 2.509/2012).

Para alcançar os objetivos estabelecidos nesse programa a SED viabilizou a contratação de coordenadores de área para coordenar todo o processo de implantação, monitoramento e desenvolvimento do mesmo nas unidades escolares. Dentre os vários aspectos e conhecimentos teóricos/práticos necessários para coordenar um projeto dessa natureza, procurou-se investigar, nesta pesquisa, respostas relativas à atuação do coordenador de área de Língua Portuguesa do *Programa Além das Palavras*, a partir dos seguintes questionamentos: quais os caminhos vislumbrados para a práxis do coordenador de área no

Programa Além das Palavras no que concerne à alfabetização? Este profissional consegue ser capaz de auxiliar de fato os professores da escola em suas dificuldades para ensinar os alunos a ler e escrever? Ou é apenas mais um braço da direção para atender outras demandas da escola, principalmente em tempos de busca por índice e resultados de avaliações produzidas pela política educacional?

Em relação a esses questionamentos, submeti à prova a hipótese de que a ausência dos conhecimentos teórico e prático dificulta ao coordenador de área de Língua Portuguesa se desvencilhar das atividades de caráter burocrático e trivial, o que faz com que esse profissional não atinja, de maneira autônoma, o alcance político e pedagógico de seu trabalho em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por meio do método fônico.

Para confirmar essa hipótese, busquei neste trabalho amparo nos pressupostos das teorias críticas da educação. No entanto, as considerações aqui expostas não devem ser interpretadas como conclusões fechadas e definitivas, mas sim como um convite a novas reflexões acerca do papel do coordenador na mediação das políticas educacionais, especialmente no tocante à formação do professor alfabetizador.

Para iniciar essa investigação fiz, primeiramente, um levantamento bibliográfico das produções científicas acerca da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar. Esse estudo possibilitou conhecer o percurso explorado por outros pesquisadores e auxiliou na definição do caminho a ser percorrido nesta investigação. Além disso, o estudo do material coletado promoveu a reflexão sobre outras questões, uma vez que os trabalhos analisados não se restringem a problematizar o papel do coordenador pedagógico, pois apresentam também reflexões a respeito de outras dimensões da dinâmica escolar. Nesse caso, percebi que há muito a investigar sobre essa temática a fim de compreender os principais obstáculos que atrapalham o coordenador a executar com êxito suas funções.

Em relação à busca de documentos relacionados às políticas educacionais implementadas em Mato Grosso do Sul no período compreendido de 1979 a 2013, tive dificuldades para encontrá-los, uma vez que não havia, por parte da Secretaria de Educação, o cuidado de catalogar e registrar os projetos desenvolvidos, especialmente até o ano de 2000. Logo, ter acesso a essas informações não foi tarefa fácil. Assim, ressalto que esse descuido

compromete a constituição da história da educação neste Estado pelos pesquisadores que abordam essa temática.

Dessa forma, recorri a profissionais que atuaram ou ainda atuam na rede estadual para trazer à tona as informações necessárias à elaboração desta tese. Nesse sentido, as entrevistas com as especialistas de educação e professoras de diferentes períodos foram fundamentais para compreender as políticas de governo e as propostas de alfabetização em Mato Grosso do Sul.

Antes, porém, por meio de pesquisa bibliográfica busquei compreender as razões que estimularam os grupos políticos a criarem mais uma unidade federativa no Brasil. Nesse aspecto, observa-se, desde o século XIX, que o território de MT foi palco de embates e lutas políticas entre os oligárquicos do sul do Estado os quais almejavam obter mais poder social e político. No entanto, o interesse dessa classe social controladora da estrutura econômica do Estado só se materializou em 11 de Outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31 assinada pelo Presidente Ernesto Geisel, o qual também tinha, com essa divisão, o desejo de reforçar o regime da Ditadura Militar no Brasil.

No período de 1979 a 1982, o Estado de MS foi administrado por três governadores nomeados pelo Governo Federal: Harry Amorim Costa (1979 a junho de 1979), Marcelo Miranda Soares (1979 a 1980) e Pedro Pedrossian (1980 a 1983). A partir de 1983, quando a democracia se instaura no país, os governadores passaram a ser eleitos pelo povo, dentre os quais o primeiro foi Wilson Barbosa Martins (1983 a 1986).

Nesses governos, a trajetória das políticas educacionais no Estado seguiu por caminhos tortuosos e difíceis, ora por ausência de vontade política, ora por dificuldade da equipe técnica em orientar com clareza o trabalho pedagógico nas escolas por meio de uma teoria pedagógica associada à vontade de mudanças das condições de trabalho e de salário dos professores.

Assim sendo, ao analisar a gestão dos três primeiros governadores nomeados, percebe-se que as propostas educacionais voltadas à alfabetização na rede estadual foram esquematizadas essencialmente nas diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau (1ª a 4ª série). A elaboração desse documento, iniciado em 1979 e publicado em 1980, ficou apenas a cargo dos técnicos da SED, ou seja, não houve a preocupação de envolver os professores na elaboração da diretriz que prometia novos horizontes para a alfabetização, a qual não utilizaria mais o método sintético, e sim analítico para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Todavia, parece ter-se travado naquele contexto, uma batalha entre os novos que ambicionavam mudanças e os velhos que não sentiam segurança em ousar. Pois, ao mesmo tempo em que os técnicos almejavam uma proposta inovadora, democrática e transformadora, temiam deixar os professores planejarem suas próprias aulas sem um modelo a ser seguido. E, dessa forma, resolveram, ingenuamente, adotar o “Barquinho Amarelo” por acreditar que um pré-livro, por si só, asseguraria a qualidade do fazer docente.

Conforme ressaltai anteriormente, esse dado revela insegurança e ausência de conhecimento teórico por parte dos técnicos da SED para reorientar a estrutura curricular e efetuar as mudanças organizacionais requeridas numa nova proposta com abordagem analítica de alfabetização. Mesmo com a adoção do Barquinho Amarelo para garantir a sistematização do ensino, os professores, com a experiência calcada numa abordagem sintética, tiveram dificuldades para desenvolver as diretrizes a partir desse recurso didático.

Segundo Saviani (2008, p. 266)

[...] quando se quer mudar o ensino guiando-se por outra teoria não basta formular o projeto político e difundir-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda a comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

Obviamente, a prática desenvolvida pelos professores até aquele momento não foi levada em consideração pela SED ao lançar as diretrizes. E, sem a fundamentação teórica da abordagem analítica por parte dos próprios técnicos da SED, esses profissionais não ousaram orientar os professores a usar uma abordagem analítica para alfabetizar. Optaram por preconizar a concepção de alfabetização de cunho tecnicista que advoga a favor de uma educação planejada de forma a garantir uma organização racional e minimizadora de interferências subjetivas.

De acordo com Saviani (2011), a pedagogia tecnicista reordena o processo educativo para deixá-lo objetivo e operacional. Nesse aspecto, as especialistas e professoras entrevistadas que atuaram no período de implantação dessa proposta destacaram a importância dada aos aspectos formais do planejamento de ensino, no qual o professor deveria descrever minuciosamente os objetivos a serem alcançados e comportamentos esperados dos alunos após ter trabalhado os conteúdos na devida sequência por meio das estratégias

adequadas.

Mesmo com todo esmero ao planejar as aulas, os professores não conseguiram utilizar o método global e, dessa maneira, não efetivaram, na prática, a mudança almejada pela SED. Constatase, pois, que, no decorrer dos mandatos desses três primeiros governos, tanto a metodologia sugerida inicialmente nas diretrizes curriculares como a indicação do Barquinho Amarelo para estruturar o trabalho docente não corresponderam e nem atenderam à necessidade dos alfabetizadores, e sim às expectativas dos técnicos da SED.

A partir de 1983, mesmo com a eleição do primeiro governador, não havia ainda a participação efetiva dos professores na organização dos projetos de alfabetização. Pelos dados sintetizados no Quadro 3 (três), no período de 1979 a 2013, percebe-se que, a cada troca de governo, era lançado um projeto com a preocupação de melhorar o índice de qualidade de ensino-aprendizagem, combater a evasão e a repetência.

Contudo, essas propostas, com exceção do projeto Ajudando a Vencer – governo Wilson Barbosa -, não foram avaliadas nem no início, para diagnosticar as necessidades e interesses das comunidades escolares, muito menos no encerramento, para dar devolutiva do resultado positivo ou negativo do trabalho realizado. Com isso, fica a impressão de que eram meros projetos eleitoreiros abandonados a cada mudança de governador e secretário de educação. Nessas condições o professor atuava como o principal cabo eleitoral.

Ademais, essa falta de avaliação formal dos projetos e a descontinuidade das propostas pedagógicas não são benéficas à educação pública estadual, uma vez que esses são substituídos sem a devida apropriação dos professores da rede em relação à proposta daquele momento.

No que concerne à proposta educacional do atual governo, as entrevistas com as coordenadoras de área e professoras alfabetizadoras contribuíram para melhor compreender o *Programa Além das Palavras*, já que esse foi analisado em suas dimensões política, teórica e metodológica acerca do programa em si, bem como os recursos didáticos utilizados para desenvolvê-lo.

Para completar as informações necessárias a respeito do “casamento” Pnaic X *Além das Palavras*, recorri no decorrer desta pesquisa, a depoimentos da coordenadora do Pnaic em Mato Grosso do Sul. Assim sendo, a partir desses dados coletados por meio da análise documental e das informações obtidas com esses profissionais foi possível elaborar quatro focos de análise: 1) as concepções das coordenadoras de área sobre a implantação do

Programa Além das Palavras; 2) a avaliação do *Programa Além das Palavras* pelas coordenadoras; 3) as tensões com os professores; 4) a concepção de alfabetização e do método fônico.

Com vistas a evitar a redundância ao elaborar a descrição dos principais resultados dessa análise, optei por reunir os três primeiros focos conforme relato a seguir.

Ao analisar as falas das coordenadoras de área, fica perceptível a aceitação acrítica delas em relação ao programa, de modo que não manifestam pontos negativos sobre a implantação do *Além das Palavras*, colocando-se, na realidade, como suas defensoras. Afinal, as mesmas dependem do programa para garantirem o seu emprego; assim, nesse contexto, é compreensível que o discurso aponte apenas os aspectos considerados positivos, em detrimento dos negativos do mesmo.

As entrevistadas incorporam o papel de executoras e articuladoras do programa na escola. Pode-se mesmo depreender que o programa consegue cooptar a subjetividade dessas professoras coordenadoras, as quais passam a tomá-lo como diretriz única para suas ações, sem contestação, ao mesmo tempo que criticam os professores, por não seguirem à risca os procedimentos do método fônico, ou por deixarem de executar determinadas tarefas. Há, por assim dizer, o transplante do modelo toyotista¹¹⁰ de organização empresarial do trabalho para o interior das escolas sul-mato-grossenses, que se têm organizado segundo a lógica da qualidade total das empresas. Saviani (2011, p. 439-440, grifos meus) explica que

Nesse quadro, o conceito de ‘qualidade total’ expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase ‘satisfação total do cliente’. Pelo segundo vetor, aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, ‘qualidade total’ significa conduzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.

Nesse sentido, as coordenadoras de área, ao “vestirem a camisa do governo”, prestam-se, sem clara consciência disso, ao papel de agentes fiscalizadoras a serviço do próprio Estado que, assim, não precisa impor ostensivamente seu poder institucional de coação ao trabalho

¹¹⁰O trabalho, [...] na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão *do que* e de *como* produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria (ANTUNES, 2011, p. 40).

docente (em tese). Vale a pena observar, contrariando essa assertiva, que o próprio papel das coordenadoras de área pode ser analisado como um instrumento de coerção da prática docente. Sendo assim, a função das coordenadoras corrobora para um complexo sistema de vigilância do trabalho dos alfabetizadores.

A competição é interiorizada pelos próprios professores e coordenadores. Uns vigiam aos outros quanto ao cumprimento das metas estabelecidas para a pretensa melhora dos índices de alfabetização, deslocando-se o conflito da esfera macropolítica (o Estado Nacional e as políticas públicas neoliberais para a educação) e mesopolítica (o poder estadual e as políticas estaduais para a educação, afinadas com o neoliberalismo e seus pressupostos neotecnicistas) para a esfera micropolítica do ambiente de trabalho, da escola como unidade produtiva.

As coordenadoras de área difundem, pois, a ideologia que interessa ao poder instituído, na busca de máxima eficiência e produtividade das escolas e professores sob sua responsabilidade e essa ideologia vem mascarada pelo argumento da razão técnica. Isso equivale a dizer que o método fonético produziria resultados superiores nos índices de alfabetização das crianças, uma vez que seria empiricamente testado e aprovado em diversos países (CAPOVILLA, 2010).

Logo, esse método deve ser aceito sem contestação pelos professores, que, a despeito do discurso de reflexão sobre a prática, continuam vistos, pelo capital, como meros executores de um projeto pensado por burocratas. Com isso, revive-se o paradigma positivista, da ciência neutra e eficaz, que, todavia, aniquila a subjetividade do trabalhador-professor e escamoteia as possibilidades de ação transformadora.

O *Programa Além das Palavras* evidencia, como caso singular que revela uma manifestação da totalidade, o acirramento da divisão entre trabalho intelectual e instrumental (KUENZER, 2005), pois o programa vem elaborado pela secretaria, criando-se a ilusão de que é também pensado pelos coordenadores de área, seus intérpretes oficiais, enquanto os professores são meros aplicadores de um roteiro de atividades pedagógicas.

Convém considerar, ainda, o pensamento de Kuenzer (2005, p. 90, grifo meu) quando ela acentua que a

[...] análise do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, embora presente no discurso a recomposição da unidade [do trabalho], nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente.

Essa mesma análise permite considerar que o programa neutraliza o postulado da autonomia e da liberdade criativa do docente, dado o gerenciamento exercido pelos e sobre os coordenadores, os quais também são meros repassadores e executores das orientações da SED, alheios ao processo de tomada de decisões, reservado a uma minoria, ocupante dos altos postos hierárquicos da administração estadual.

Assim sendo, pode-se dizer que a gestão pedagógica dos coordenadores de área no contexto do *Programa Além das Palavras*, além de não recompor a unidade do trabalho nas unidades escolares ainda aumenta as atividades burocráticas dos professores no sentido de atender o que a SED solicita/determina - planejamento online, preenchimento de manual do professor, planilhas de resultados sobre a aplicação de testes, etc -. Ademais, essas atividades não colaboram na formação dos professores. Por consequência, o coordenador de área torna-se desqualificado em sua função.

No foco da concepção de alfabetização e do método fônico foi possível verificar, por meio das respostas das professoras e observações empíricas, que elas, embora cerceadas pela metodologia do programa e “monitoramento/controle” das coordenadoras de área, desenvolvem atividades além das prescritas nos manuais do Programa Alfa Beto, por considerá-lo insuficiente para alfabetizar as crianças.

Inclusive, em virtude desses saberes e fazeres dos professores contrários ao prescrito no programa, uma das coordenadoras entrevistada (Lady) os responsabiliza por não alcançar melhores resultados no teste e na avaliação da SAEMS. Segundo essa coordenadora, o “fato do professor mesclar o silábico com o fônico não assegura a aprendizagem das crianças e nem dá para avaliar corretamente se o resultado do trabalho de alfabetização é devido à eficácia do método fônico”.

Todas as professoras afirmaram que apenas o treino de fonemas não é suficiente para o aluno apropriar-se do processo de leitura e de escrita. Nesse caso, elas apontaram a necessidade de usar principalmente textos autênticos e diversificados (letra de música, histórias, texto de procedimentos, etc) a fim de propiciar às crianças momentos de reflexão sobre a escrita e a leitura das palavras. Outras atividades apontadas como essenciais no processo de alfabetização, mencionadas pelas professoras foram: atividades de formação de palavras; jogos para estimular a identificação de fonemas e grafemas; atividade de escrita espontânea; saber organizar os grupos de alunos para melhor adequar as necessidades deles.

No tocante ao material adotado do Instituto Alfa e Beto, ao analisá-lo percebi que as professoras têm razão em apontar falhas nos mesmos. Em relação aos textos, por exemplo, são na maioria artificiais e com atividades que pouco possibilitam reflexões. Aliás, essas são mecânicas e vêm nos manuais com respostas prontas, elaboradas de forma superficial. Também há que se notar que direcionam as ações dos professores no sentido de prescrever o que eles carecem falar e fazer, como e quando devem executar o trabalho intelectual, pensado e organizado pelos autores do programa e técnicos da SED.

O interessante é que as professoras defendem o uso de atividades de acordo com a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e, dessa forma, criticam o material e a forma como está sistematizado. Contudo, ao ser solicitado para elas conceituarem alfabetização, usaram-se terminologias análogas à dos manuais do Programa Alfa e Beto. Logo, a concepção de alfabetização contida nos manuais do supracitado programa está, de certa forma, refletindo diretamente tanto na organização do trabalho didático quanto na formação do professor.

Na esteira dessas considerações, conclui-se que a política de alfabetização e formação docente implantada pelo governo estadual por meio do *Programa Além das Palavras* requer eminentes discussões relativas ao tratamento dado ao material didático, o qual imprime nos dias atuais as características comenianas ao trabalho docente.

Nesse sentido, traçar uma proposta crítica e revolucionária para as políticas públicas de MS significa perceber sua condicionalidade aos ditames do sistema capitalista, no qual o analfabetismo e o desemprego constituem uma lógica perversa e necessária para a conservação do *status quo* dominante. Assim, há a necessidade de manutenção de certo contingente populacional no nível de máximo de exploração, porquanto a falta de domínio da cultura elaborada, da leitura e da escrita favorecem a perpetuação da classe dominante no poder e sua hegemonia sobre as instituições sociais, como a escola.

Superar tal realidade envolve, pois, a recorrência explícita a um referencial crítico em educação, que desfaça esses equívocos e revele as artimanhas da opressão capitalista, favorecendo, com a transmissão do saber objetivo, a passagem do pensamento mágico para o pensamento científico (GRAMSCI, 1982). Nisso se concretiza a razão de ser da escola, que, de um ponto de um vista revolucionário, “[...] cria os primeiros elementos de uma intuição de mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior

desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Nessa direção, na sociedade contemporânea, o conhecimento a ser socializado no contexto escolar não pode estar a serviço da manipulação burguesa, do idealismo alienante, muito menos esvaziado da objetividade que lhe é pertinente, mas deve atender aos anseios da classe trabalhadora, afirmando a competência técnica e o compromisso político para uma educação transformadora. Trata-se, portanto, de uma educação que vai além do utilitarismo ingênuo, presente nas ações humanas cotidianas, promovendo, em contrapartida, a emergência do pensamento totalizante.

Para isso, é imprescindível aos coordenadores de área e professores conhecerem as diversas abordagens teóricas que circulam no meio educacional, perceber suas possibilidades, limitações e posicionamentos ideológicos, a fim de, dentre elas, escolher aquela que, de fato, conduza à superação das relações sociais alienadas e à afirmação positiva do ato de ensinar.

Considero ser esse o caminho mais apropriado à práxis do coordenador de área no *Programa Além das Palavras* no que concerne à alfabetização. Caso contrário, esse profissional terá dificuldades para auxiliar os professores na busca de melhores alternativas para ensinar os alunos a ler e a escrever a fim de torná-los cidadãos emancipados.

Pois, no decorrer da pesquisa, ficou evidenciado que os coordenadores de área, embora envolvidos e motivados pelo programa, não conseguem corresponder com êxito às necessidades didático-pedagógicas dos professores. Logo, sem fundamentação teórica e pouca experiência, não conseguem apontar, com segurança, alternativas aos diretores das unidades escolares para atender as demandas da escola, bem como as estabelecidas pela política educacional. Embora, os diretores das escolas do município onde foi realizada esta pesquisa foram unânimes ao reconhecerem o empenho dos coordenadores de área para melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica poderá auxiliá-los na construção de uma proposta didático-metodológica que supere as limitações do *Programa Além das Palavras*, haja vista essa pedagogia se preocupar com o desenvolvimento dos alunos de maneira totalizante por meio da apropriação dos conteúdos clássicos, os quais “[...] demanda, incontestavelmente, definições e redefinições dos modos pelos quais deva ser transmitido, e nisso reside a importância, sempre presente, do planejamento de ensino” (MARTINS, DUARTE, 2010, p.118).

Duarte (2001, p. 4), ressalta a Pedagogia Histórico-Crítica como a “[...] concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e nosso compromisso político [...]”. Para tanto, requer do professor o domínio dos conceitos científicos como um instrumento para combater a alienação do Capital, levando os alunos a avançarem no processo de humanização e de posicionamento crítico face às desigualdades sociais.

Assim sendo, o momento é propício para conhecer o universo da Pedagogia Histórico-Crítica e às premissas filosóficas que lhe são características. Tal corrente pedagógica oferece a possibilidade de se enxergar a problemática do sistema de ensino da rede estadual de MS, sob o prisma da criticidade e da radicalidade filosófica.

Com esse propósito é conveniente seguir o apontado por Saviani (2009, p. 17. Grifos meus):

Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

O ressaltado pelo Saviani (2007, 2008, 2009, 2011 e 2012) alerta a necessidade de os educadores observarem, além dos muros da escola, as questões políticas e socioeconômicas a fim de constatar que muito dos desafios atribuídos à educação jamais serão alcançados apenas no contexto escolar, e isso não é exposto claramente nas propostas implementadas pelos governos.

Portanto, é mister entender o que está por trás de cada proposta lançada pelos governantes sul-mato-grossenses, desde a origem do Estado, pois essas vieram com a promessa de alavancar a qualidade educacional. Contudo, tais políticas implementadas, principalmente, para melhoria do processo de alfabetização não foram prioridades no decorrer desses 35 anos de emancipação político-administrativa do Estado de MS.

Igualmente, não mais se admite assistir de maneira acrítica a implantações de propostas pedagógicas delineadas de forma autoritária e fragmentadas pelos técnicos da SED/MS, sem prévias consultas aos professores, coordenadores e diretores de toda a rede estadual. Caso contrário, continuarão abertos espaços para empresas particulares ou instituições “sem fins lucrativos”, como, por exemplo, o Instituto Alfa e Beto, as quais irão cada vez mais gerenciar a questão com mecanismos nada democráticos e, sobretudo impedir o avanço da educação pública voltada à emancipação dos alunos oriundos da classe

trabalhadora para que esses passem a se posicionar de maneira crítica face às desigualdades sociais.

Enfim, almejo que esta pesquisa possibilite ampliar os debates acerca das políticas voltadas à educação em Mato Grosso do Sul, em especial sobre a alfabetização e as atribuições dos coordenadores de área e dos especialistas em educação na função de coordenadores pedagógicos, para que esses gestores possam ler, nas entrelinhas, a realidade de hoje com vistas a mediar um novo diálogo sobre a alfabetização para *Além das Palavras*.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Universal e Singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS**, 3. Ano II, nº I, Março de 1996. Campo Grande/MS. Comunicações do III Seminário. Campo Grande/MS: UFMS, 1996.
- _____. **A produção da escola pública contemporânea**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA, Jr., Amarildo; MATO GROSSO, Fausto. Política, Partido e Estado: uma análise do governo de esquerda em Mato Grosso do Sul. **Revista Internacional de desenvolvimento Local**, Campo Grande, v.2, n.3, p.03, set. 2001.
- BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo: Memnon, 2010.
- CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009. p. 13-37. (Coleção educação contemporânea).
- CHAUÍ, Marilene. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113> Acesso em: 21 dez. 2011.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. n 18, p. 22-34, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-183. (Coleção Estudos

Culturais em Educação).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **A produtividade da escola improdutivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Logica do Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.82, p. 93-130, abr., 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 215-237. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Perspectivas do Futuro, Série Filosofia, v. 48).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma da dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 77-95.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 118. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113> Acesso em: 21 dez. 2011.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade história da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010 (Coleção Mundo do Trabalho).

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R. O Coordenador de Área no Projeto Além Das Palavras em Mato Grosso Do Sul: Um Novo Paradigma para a Coordenação Escolar ou O Tecnicismo Renovado? In: **ANPED-Sudeste**, 2011, Rio de Janeiro. ANPED. Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO, Sueli A. Itman et al. (Org.). **Educação na contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n.5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 186. 2003

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. 6. ed. Brasília: IAB-Instituto Alfa e Beto, 2008a.

_____. **Programa Alfa e Beto: Manual do Livro 3: Todas as Letras**. 7. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008b.

_____. **Coleção ABCD: Manual de orientação**. 2.ed. Brasília: IAB-Instituto Alfa e Beto, 2008c.

_____. **Programa Alfa e Beto de alfabetização**: Todas as Letras. 8. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008d.

_____. **Programa Alfa e Beto de alfabetização**: Letras e formas: Manual do Livro 1. 8. ed. rev. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008e.

_____. **Programa Alfa e Beto: Manual de Consciência Fonêmica**. 10. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. e; CASTRO, J. C. J. de. **Coleção ABCD: Manual de Orientação**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. e; GOMES, C. de C. M. **Programa Alfa e Beto: Manual de Capacitação de Professores do Programa Alfa e Beto**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2004. **Revista Brasileira de Educação**. [online] n.25, jan./ abr 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**, 8: 16-23, 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n08/n08a02.pdf>. Acesso em: 21 jan 2014

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica** (Julho/Agosto 2003). Disponível em:<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm> Acesso: em 29 mar. 2014.

_____. **Metamemória - Memórias: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez.

2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. **Livro didático contra ou a favor?** Entrevista ao Portal de São Francisco. s/d Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>>. 2002, acesso: 13 ago. 2014

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-128. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. 4 ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Placco. Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES, Cristina Nacif. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática**. 2007. 305f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/cristina_nacif_alves.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2011.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007b. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007b. Disponível em:
<http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=57>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves. **A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores**. 2010. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em:
<http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=210>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARAÚJO, Ivanildo amaro de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. 2000. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200019953001010001P0>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser Professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-7CLGWM/1/ser_pcp_sobre_o_trabalho_docente_e_sua_autonomia_s_mara_c_l_g_de_araujo.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

BARRUECO, Sonia Maria Ferreira. **Formação continuada – Projeto Além das Palavras: pressupostos teóricos**. Secretaria Estadual de Educação/SED/MS. Campo Grande, 2008.

_____. **Avaliando a Experiência da Formação Continuada em Língua Portuguesa do GESTAR**. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2008.

BATISTA, Aline Cleide. **A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN**. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em:

<<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/AlineCB.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

BARTHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. **Provimento do cargo de diretores escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)**. 2013. 124 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/12744-maria-elisa-ennes-bartholomei.pdf>> Acesso em: 10 jan 2014.

BERTUMES, Iva Evangelista Barreto. **A coordenação e os delineamentos da secretaria da educação do Estado de São Paulo, desde sua criação**. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=213>. Acesso em: 19 jan. 2011.

BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA. Laurinda Ramalho de. CHRISTOV. Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

CALDERARO, Lúcia Helena. **A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura**. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007. Disponível em: <<http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2007/Dissertacao%202005-2007%20Lucia%20Helena%20Calderaro.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CATANANTE. B. R. A. **A Política Educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002): os mecanismos de participação**. 2008. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp117996.pdf> Acesso em: 19 jan. 2012.

CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Brasília, 1991.

CASSALETE, Marisa Salina. **A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150426.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CASEIRO, Luzia de Lourdes. **A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes**. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=65>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CASTOLDI, Teresinha Tondello. **O Saber e o Fazer do Supervisor Educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação**. 2001. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20019842024013002P4>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MATO GROSSO DO SUL (1999 - 2002): OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO. In: **ANAIS DO SCIENCULT**, v. 2, n. 1 (2) Disponível em:

<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/view/227>. Acesso em: 12 maio. 2012.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e Trabalho na Fronteira de Mato Grosso: Estudo Histórico sobre o Trabalhador Ervateiro (1870-1930)**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001. 161f. Tese (Doutorado) -Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200128233005010002P5>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir**. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/cusinato_mnc_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DIRETORIA FETEMS. **FETEMS repudia decisão de governo do MS de fazer pesquisa sobre desconto salarial de trabalhadores mobilizados**. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/destaque-central/48520/fetems-repudia-decisao-de-governo-do-ms-de-fazer-pesquisa-sobre-desconto-salarial-de-trabalhadores-mobilizados>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

DUARTE, Rita de Cássia. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp047554.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ENEM. In: **Educação: portal MEC**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310>. Acesso em: 22 jan. 2013.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL –FETEMS. Governo do MS descumpre acordo, desconta salário de professores e FETEMS divulga nota de repúdio. In: **CUT - Brasil. Central Única dos Trabalhadores**. 29/05/2012. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/agencia-de-noticias/48476/governo-do-ms-descumpre-acordo-desconta-salario-de-professores-e-fetems-divulga-nota-de-repudio>>. Acesso em: 03 mar.2013.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414333004030079P2>>.

Acesso em: 18 jan. 2011.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. 2007. 202f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2008-02-111714rosanacesardearrudafernandes.pdf>>.

Acesso em: 14 jan. 2011.

FETEMS. Retrocesso do Governo do Estado na educação pública. In. **Federação dos Trabalhadores em Educação de MS.13/09/2012**. Disponível em:

<<http://www.fetems.org.br/novo/art.php?art=1347542701>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

GARCIA, Fernanda P. Maioria das propostas para infância estão em educação e saúde. In. **Gira solidário. Programa e defesa da Infância e Adolescência**. Disponível em: <http://www.girasolidario.org.br/noticias/maioria-das-propostas-para-infancia-estao-em-educacao-e-saude>. Acesso em: 19 jun 2012.

GARCIA, Marilene. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 2008. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp075395.pdf>>. Acesso em: 18 jan.

2011.

GEEMPA. **Alfabetização em classes populares: Grupos de Estudos sobre Educação- Metodologia de Pesquisa e Ação**. 3ª Ed. Porto Alegre: Kurup, 1988.

GODOY, Célia Regina de. **A mediação do coordenador pedagógico**. 2006. 203f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Marcos, 2006. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006533049017002_P4>. Acesso em: 18 jan. 2011.

GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira. **Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo**. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em:

<http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=215>. Acesso em: 18 jan. 2011.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na construção de seus papéis**. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/pt-br.php>>. Acesso em 19 jan. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>>. Acesso em: 013 jan. 2014.

KLEIN, Lígia Regina. **Considerações teórico-metodológicas sobre alfabetização**. Tempo de Alfabetizar – Fundamentos Teóricos-Metodológicos, Campo Grande: Secretaria do Estado de Educação, 1996. p. 1- 10, Mimeografado.

LIMA, Marcos Nogueira de. **O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo**: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2009/lima_mn_me_a_rafcl.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MACHADO, Lourdes Marcelino. MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2003.

MAZZOTTI, Marlene Adorni. **O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de São Carlos (SP), 1986.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/tecendo_sentidos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MEIRELES, Cecília. Romanceiro da Inconfidência. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
MENESES, João Gualberto de Carvalho. Dos Profissionais de Educação: comentários a título de apresentação. In: LARA, Tiago Adão. **Interdisciplinaridade**: Formação de Professores. São Paulo: Pioneira, 2000.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 19 abril. 2014

NOVAES, Elaine Zipoli Martinez. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da Rede Municipal de Santos – SP**: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental. 2008. 307f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=150>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PALMA, Gisele. **A ação Mediadora da Supervisão Escolar e a Ruptura de Práticas Tradicionais**: uma reorganização do tempo e do espaço escolar. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=450>. Acesso em: 18 jan. 2011.

PESSOA, Fabiana Lana. **Vínculos organizacionais**: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes públicas e particular. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008.

Disponível em:

<www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096981.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PERINA, Sandra Helena. **O Papel do Supervisor Escolar do Município de Piracicaba/SP na Formação de Professores**: possibilidades e limites de atuação. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp067436.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PESENTE, José Carlos. **O Colegiado Escolar**: Avanços e limites na construção de uma escola democrática. 1995.208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 1995. Disponível em:

http://www.fundacentro.gov.br/dominios/ctn/anexos/AcervoDigital/dissert.J.C.Pesente-colegiado_escolar.pdf. Acesso em: 20 jun.2012.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PROVA Brasil e Saeb. In: **INEP**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

RAMOS, Inajara Vargas. **Coordenação pedagógica**: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender. 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20039942007011003P6>>. Acesso em: 18 jan. 2011

RIVAS, Selena Castelão. **A coordenação pedagógica itinerante**: o cotidiano em duas gestões municipais. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1721>. Acesso em: 18 jan. 2011.

RODRIGUES, Ana Lucia Espíndola. **A ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1979-1990)**: limites e possibilidades das propostas pedagógicas. 1998.130 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 1998.

_____. O fazer pedagógico e as propostas oficiais para a alfabetização em Mato Grosso do Sul: da pretensão à prática. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/ 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. As políticas educacionais: a formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul (1990-2006). In. **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR 2008**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; HISTEDBR, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/ficha_cat.html> Acesso

em: 03 mar. 2013.

ROCHA, Dorothy. **A gestão da educação pública em MS: práticas racionalizadoras e clientelismo**. São Paulo, 1992. 151f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton. (Org). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 79-89, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1026/889>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SOARES, Alexandre Varajão Teixeira. **Coordenação Pedagógica: ato de maestria**. 2005. 121f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058733052018003P8>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SOUZA, Lúcia Helena Wulff Batista de. **O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta**. 2002. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200211233006016005P7>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [cidade], n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso 2 de dez. 2011.

VIAN, Eni. **A História dos Especialistas de Educação: Contribuição ao Estudo da Coordenação Pedagógica de Mato Grosso do Sul**. 2002. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200245233001014001P0>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIANNA, Adriana Beatriz Botto Alves. **O Papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos**. 2001. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200159233002010001P6>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIEIRA, Ailton Santos. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. Dissertação 2008. 179f.

(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp065268.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação Continuada em uma Concepção Crítico- Reflexiva:** desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís-Ma. 2008. 95f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em:
<http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3140>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ZACCARO, Maria José Serra Vicente. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:** um agente do processo educacional em ação. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp021348.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.

_____. **II Plano Nacional de Desenvolvimento – 1975- 1979**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF. Acesso em: 4 abril. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 06 set. 2011

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2011

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____. **Decreto n. 6.601, de 10 de outubro de 2008**. Dispõe sobre a gestão do Plano Plurianual 2008-2011 e de seus programas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 out. 2008a. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6601.htm#art20>. Acesso em: 08 set. 2013

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011**: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2007a. Disponível em: http://www.sigplan.gov.br/download/avisos/001-mensagempresidencial_internet.pdf. Acesso em: 13 maio. 2013.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação**: razão, princípios e programas. Brasília: DF, 2007b.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de assinatura dos atos normativos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Palácio do Planalto, 24 de abril de 2007c. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/2o-mandato/2007/1o-semester/24-04-2007-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-assinatura-dos-atos-normativos-do-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-pde>. Acesso em: 16 mar. 2014

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado Educação. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande/MS, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além Das Palavras**. Campo Grande/MS, 2012. Disponível em: <http://www.pnaicilabela.com.br/wp->

content/uploads/2013/11/pnaic_e_o_programa_alem_das_palavrasMS.pdf. Acesso em: 15 julho. 2014.

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº 165, DE 25 DE OUTUBRO DE 2012. Acrescenta, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 87, 31 de janeiro de 2000, que Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 8.303, p. 1, de 26 out. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o programa além das palavras. SED/MS, s/d** . Disponível em: <http://www.pnaicilhabela.com.br/wpcontent/uploads/2013/11/pnaic_e_o_programa_alem_da_s_palavrasMS.pdf> Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 8104, p. 1-29, jan. 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução nº 2.518, de 24 de janeiro de 2012. Dispõe a implantação do Projeto de Coordenação de Área para os componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 8117, p. 4, 24 jan. 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.427, de 2 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 7.881, p. 18-21, 03 fev. 2011.

_____. Secretaria do Estado Educação. LEI Nº 3.966, DE 23 DE SETEMBRO DE 2010. Institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 7.795, p. 5, de 24 set. 2010.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto —Além das Palavras e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n.7133, p. 1-46, jan. 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2162, de 25 de março de 2008. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n.7179, p. 1-57, mar. 2008.

_____. Secretaria do Estado Educação **O que é constituinte escolar: construindo a escola cidadã**. Campo Grande, MS, 1999.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.230, de 20 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 7.407, p. 4, 25 fev. 2009.

_____. **Mensagem à Assembleia Legislativa: governo André Puccinelli**. Campo Grande. MS, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**, Campo

Grande, SED/MS, 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Orientação para Gestores Escolares**, SED/MS, 2005.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 5868, de 17 de abril de 1991. Dispõe sobre a Estrutura Básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 3.033, p. 2, 18 abr. 1991.

_____. **Uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul** - Documento Básico. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, MS: SEE, 1991.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul: 1999-2002. **Caderno Escola Guaicuru**. Campo Grande, 1999. (Série Fundamentos político-pedagógicos, v. 1).

_____. RESOLUÇÃO/SED nº 1 222, de 10 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a instituição e organização curricular em ciclos no ensino fundamental, nas unidades escolares da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com a duração de 09(nove) anos, a partir de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, nº 4714, p. 4, de 16/02/1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Princípios Norteadores: A cidadania começa na Escola**, Campo Grande, SED/MS, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Decreto-lei nº 101, de 6 de junho de 1979. Institui o Sistema Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**. nº 108, de 06 junho de 1.979.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Decreto-Lei nº 117, de 30 de julho de 1979. Extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. nº 148, de 02 agosto de 1979

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 278**, de 15 de outubro de 1979. Extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SÉS) e da outras providências.*

APÊNDICE A - Síntese das pesquisas analisadas sobre a atuação do coordenador pedagógico (Quadro 5)

Ano de publicação	AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO TESE	INSTITUIÇÃO	ATUAÇÃO DO CP					OUTROS ASPECTOS DO CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação continua dos docentes.	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	¹¹¹ ACESSO AO CARGO
2000	ARAÚJO. I. A.	EDUCAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: TRAÇOS, TRILHAS E RUMOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	X	X	☺	X			
2001	CHRISTOV L.H.S.	* ¹¹² sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do Interpessoal e de (Con)ciências na Escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	X		☺X				
2001	VIANNA. A.B.B. A.	O Papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos	Universidade de São Paulo	X		☺X				
2001	CASTOLDI. T. T	O Saber e o Fazer do Supervisor Educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação.	Univ. Reg. do Noroeste do Rio Grande do Sul	X	X	☺				
2002	SOUZA. L.H.B.	O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas			☺X				
2004	FERNANDES, M. J.S	Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas	UNESP/ARAQUARA	X		☺				X

¹¹¹ O objetivo deste foco é para checar qual a melhor forma apontada pelos pesquisadores para se ter acesso ao cargo de coordenador pedagógico.

¹¹² * As pesquisas que contêm asteriscos são teses de doutorado.

Ano de publicação	AUTOR	TÍTULO DISSERTAÇÃO TESE	INSTITUIÇÃO	ATUAÇÃO DO CP					OUTROS ASPECTOS DO CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes.	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajectoria histórica e identidade do CP	Acesso ao cargo
2005	SOARES, A. V. T.	Coordenação Pedagógica: Ato de Maestria.	Universidade Cidade de São Paulo	X	X	X	X			
2006	GODOY, C.R.	A mediação do coordenador pedagógico. 01/12/2006	Universidade São Marcos- SP	X		☺	X			
2006	CUNHA, R. B.	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas	UNICAMP			☺	X			
2006	ZACCARO, M.J.S.V	O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação	UNESP/ARAQUARA	X		☺			X	
2007	ALVES, C.N.	O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática.	Universidade Federal do Rio de Janeiro			X☺	X	X		
2007	CALDERARO, Lúcia Helena.	<i>Ação da Professora Coordenadora Pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura.</i>	Universidade de Taubaté, Taubaté – SP	X		☺X				
2007	ALVES, C. L. L.	Atuação do prof. Coord. no desenvolvimento profissional dos docentes	UNOESTE			☺	X			
2007	CUSINATO. M.N.C.	O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir	UNESP/ARAQUARA.	X		☺	X	X	X	X

Ano de publicação	AUTOR	TÍTULO DISSERTAÇÃO TESE	INSTITUIÇÃO	ATUAÇÃO DO CP					Outros aspectos do CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes.	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajatória histórica E identidade do CP	Acesso ao cargo
2007	CASSALETE, M.S.	Atuação do coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades.	UNOESTE	X		☺	X			
2007	ALVES. N. N. L.	* Coordenação Pedagógica na Ed. Infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de Ensino de Goiânia.	Universidade Federal de Goiás.	X		☺	X	X	X	
2007	RIVAS, S. C.	* A coordenação Pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais.	Universidade Federal da Bahia			☺		X		
2007	HORTA . P. R. T.	Identidade em jogo: duplo mal –estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis.	Universidade de São Paulo	X	X	☺	X	X	X	
2007	GUIMARAES, S.P.O.	Construções da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola	Universidade Católica de Santos.	X		☺				
2007	MEDEIROS. M.V. –	Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar	Universidade Federal de Piauí –UFPI			☺		X		
2007	PERINA, S.H.	O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP na formação dos professores.	Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP			☺	X		X	
2007	DUARTE, R.C.	O professor Coordenador nas escolas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e Construção do Projeto Político Pedagógico.	UNESP/ARARAQUARA	X		☺	X		X	

Ano de publicação	AUTOR	TÍTULO DISSERTAÇÃO TESE	INSTITUIÇÃO	ATUAÇÃO DO CP					OUTROS ASPECTOS DO CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação continua dos docentes.	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao cargo
2007	FERNANDES, R.C. A.	Educação continuada, trabalho docente e Coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras	Universidade de Brasília			☺ X		X		
2008	VIEIRA. A.S.	A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo.	PUC/SP	X		☺	X			X
2008	NOVAES, E. Z. M.	Coord. Pedagógico em escolas públicas municipais de Santos: contribuições nas avaliações na Etapa Inicial do Ensino Fundamental.	Universidade Católica de Santos	X		☺				
2008	PESSOA, F. L.	VÍNCULOS ORGANIZACIONAIS: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes pública e particular	FACULDADE NOVOS HORIZONTES – BH	X	X		X			
2008	PALMA, G.	A Ação mediadora no espaço escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar	Universidade Vale do Rios dos Sinos- RS	X	X				X	
2008	BERTUMES, I. E.B.	A Coordenação Pedagógica e os delineamentos da Secretaria de Educação do Estado de SP desde a sua criação	Universidade. Nove de Julho – SP (UNINOVE)	X		☺			X	X

Ano de publicação	AUTOR	TÍTULO DISSERTAÇÃO TESE	INSTITUIÇÃO	ATUAÇÃO DO CP					OUTROS ASPECTOS DO CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação continua dos docentes.	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	ACESSO AO CARGO
2008	VITURIANO, H. M.M.	Formação continuada em uma concepção crítico- reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís-MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ			☺		X		
2008	BATISTA , A. C.	A mediação do diálogo e da reflexão na prática pedagógica do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN	UFRN-	X	X	☺				X
2008	GARCIA, M.	* Formação continuada para Coordenadores: e a escola como fica?	PUC/SP	X		☺				
2008	MIZIARA, L.A.S	A coordenação pedagógica e a práxis docente	UCDB-MS	X		☺			X	
2009	LIMA, M.N.	O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano	UNESP/ARARAQUARA				X	X		X
2010	ANTUNES, M.E.G.	A Coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores	UNOESTE			☺		X	X	

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas ao Banco da CAPES, no site do domínio público e no portal das universidades

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista semiestruturada com os Especialistas de Educação e professoras que atuavam no período após divisão do Estado de MT.

- 1) Dados iniciais
 - a) Nome
 - b) Formação Acadêmica
 - c) Escola em que atuava
 - d) Cargo de origem
 - e) Tempo de atuação na função de especialista e em que período
- 2) Antes de atuar como especialista era professora, o que a levou a optar pelo cargo de Especialista em Educação? Como ocorreu seu processo de efetivação como Especialista em Educação na função supervisor escolar hoje, denominado coordenador pedagógico?
- 3) Desde a divisão do Estado houve várias reformas com implantações de diferentes propostas de alfabetização. Você se lembra de alguma em especial? Como elas foram implementadas e acompanhadas pela equipe técnica da SED e também pelas especialistas que atuavam nas unidades escolares?
- 4) Quais eram as principais dificuldades que encontravam para auxiliar o professor na implantação das propostas?
- 5) O que você recorda sobre a implantação do “barquinho amarelo” logo após a divisão do Estado?
- 6) Sobre os métodos de alfabetização utilizados nas propostas, qual você gostava e por quê?
- 7) Pra você o que é alfabetização?
- 8) Como ocorriam as formações continuadas para auxiliar os professores alfabetizadores?
- 9) Como você vê a escola pública hoje?

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada com as coordenadoras de área**

- 1) Dados iniciais
 - a) Nome
 - b) Formação Acadêmica
 - c) Tempo em que atua como profissional de educação
 - d) Tempo de atuação na escola
 - e) Já trabalhou como alfabetizadora
 - f) Números de professores que atende

- 2) O que é o programa além das Palavras?
- 3) De que forma você teve conhecimento sobre o referido programa? Como se tornou Coordenadora de Área do Programa Além das Palavras? O que a levou a aceitar este cargo?
- 4) Você pode me dizer de que forma as escolas aderiram ao Programa Além das palavras, na época, denominado projeto Além das palavras? Houve a participação de vocês e dos professores no processo de implantação desse programa?
- 5) O que você acha do Programa Além das Palavras? Quais os pontos positivos e negativos? Houve melhora do aproveitamento ensino aprendizagem após a implantação do programa com a coordenação por área? Se houve como vocês avaliam a organização, o planejamento do ensino da alfabetização em Língua Portuguesa nesta escola?
- 6) Quais dificuldades encontra quando atua como formadora dos professores? E como formadora dos professores que atuam como alfabetizadores?
- 7) Como você conceitua alfabetização?
- 8) E método de alfabetização, como você o conceitua? O que é método fônico?
- 10) Você gosta do material do IAB para alfabetização? O que mudaria ou acrescentaria nele para melhorá-lo?
- 11) Em que medida a formação que você recebe, tanto dos técnicos da Secretaria da Educação como dos coordenadores do ALFA E BETO, ajuda no desenvolvimento de suas ações?
- 12) É possível trabalhar com os professores e coordenadores pedagógicos de sua escola tudo que é desenvolvido na formação que você recebe? Como prioriza e seleciona os conteúdos para repassar aos professores e coordenadores pedagógicos? Em que momento isso ocorre?
- 13) Além das atividades desenvolvidas nas horas de planejamento - PL do professor, você consegue garantir outras ações formativas em sua escola? Quais? Com que frequência?
- 14) Como você avalia a sua relação profissional com os demais coordenadores da escola? E com os professores?
- 15) Em que medida você sente que está seguindo o que é regulamentado pelo Programa Além das Palavras?



16) Como você avalia sua atuação como formadora de professores? Você sente que age como gostaria, planejando as atividades necessárias de acordo com a realidade de sua escola, ou se sente cerceada, limitada e controlada pelo o que é prescrito pelo programa e legislações?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

APÊNDICE D Questionário enviado aos professores alfabetizadores

- 1) Dados iniciais
 - a) Nome
 - b) Idade
 - c) Formação Acadêmica
 - d) Tempo em que atua como professora
 - e) Tempo de atuação na escola
 - f) Há quanto tempo atua como alfabetizadora?
- 1) No processo de alfabetização com quais métodos já trabalhou?
- 2) Dessas experiências qual apresentou melhores resultados?
- 3) O que é alfabetização?
- 4) Em 2008, o Estado de Mato Grosso do Sul implantou o Projeto Além das Palavras. Quais as suas considerações acerca desse projeto Programa?
- 5) De que forma você teve conhecimento sobre o referido projeto? Você conhece as razões que levaram a implantação do Projeto Além das Palavras?
- 6) Você participou do processo de implantação do projeto? Como foi? Houve formação inicial? Se houve, ela superou as expectativas e atendeu suas necessidades?
- 7) Foi do seu desejo pessoal passar a trabalhar com esse projeto ou foi uma imposição da SED ou da escola na qual você trabalha?
- 8) Quais as dificuldades, impasses e limitações encontradas no desenvolvimento do projeto?
- 9) O que você acha do teste de fluência?
- 10) Considerando as experiências já adquiridas no decorrer de sua prática como alfabetizadora, o programa acrescentou, as coordenadoras de área acrescentaram algo diferente na sua formação? Você modificou a sua maneira de alfabetizar a partir do programa?
- 11) Qual o seu posicionamento em relação ao Programa Além das Palavras? Concordância /discordância – Por quais razões concorda ou discorda?
- 12) Como avalia a adoção do método fônico desde a sua implementação? O que é método fônico?
- 13) Você considera importante a contratação de coordenadores de área para acompanhar e orientar os professores no desenvolvimento do referido projeto? Em que medida eles te auxiliam?

APÊNDICE E – Carta de apresentação e aceite de participação da pesquisa

À _____

MD. Coordenadora de Área da Escola Estadual _____

Ass: pesquisa “A função do Coordenador de Área no Programa Além das Palavras

Prezada coordenadora de área,

Com o objetivo de desenvolver a pesquisa sobre a função do Coordenador de Área no Programa Além das Palavras desenvolvido na rede estadual de Mato Grosso do Sul, solicitamos a Vossa Senhoria a gentileza de nos conceder entrevistas sobre a implementação desse programa desenvolvido nas escolas estaduais do município de Paranaíba a partir de 2009.

Ressaltamos que a colaboração dos especialistas em educação aposentados ou não, professores alfabetizadores e as seis coordenadoras de área que atuam nas unidades escolares deste município é importantíssima para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual está sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar- UNESP – *Campus Araraquara*.

Assim sendo, solicitamos o agendamento de dois momentos para a realização das entrevistas, se possível nos meses de março e maio respectivamente. A primeira, com o propósito de coletar o máximo possível de informações de maneira segura e rápida, sugerimos que seja filmada com a participação de todas as coordenadoras na escola Estadual Gustavo Rodrigues por ocasião da reunião mensal entre as coordenadoras de área. O segundo momento será uma entrevista individual com lugar e data a ser escolhido de acordo com o desejo e agenda de cada coordenadora de área.

Segue em anexo maiores informações sobre a referida pesquisa e nossos compromissos éticos. O agendamento das entrevistas e dúvidas e poderão ser dirimidas pelo telefone 67 3668 2998.

Certos de contar com a valiosa colaboração em prol das pesquisas sobre a educação sul-mato-grossense, subscrevemo-nos.

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

Doutoranda executora da pesquisa

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Título do projeto: A função do Coordenador de Área no Programa Além das Palavras
2. Pesquisadora: LENI AP. SOUTO MIZIARA
3. Orientador: PROF. DR. RICARDO RIBEIRO (UNESP/ARARAQUARA)
4. Vigência: 2010 a 2014
5. Objetivo: estudar a função do coordenador de área de Língua Portuguesa no Programa Além das Palavras, com vistas a entender os desdobramentos dessa iniciativa, recém-implantada pelo governo estadual de MS, nas esferas ideológica, política e pedagógica, retomando-se aspectos históricos da realidade investigada.
6. Metodologia: Pesquisa qualitativa. Coleta de dados em documentos e com professoras enquadradas em 1979 como Especialistas de Educação que também atuavam como professoras alfabetizadoras; oito (8) professoras alfabetizadoras e seis (6) coordenadoras de área de Língua Portuguesa das escolas estaduais do município de Paranaíba do Estado de Mato Grosso do Sul. O critério para escolha das oito professoras: 1º possuir no mínimo 10 anos de experiência como alfabetizadora; 2º ter trabalhado com métodos de alfabetização diferente do fônico; 3º que atue como alfabetizadora em MS desde a implantação do *Programa Além das Palavras*.

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Leni Aparecida Souto Miziara, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Araraquara, residente na Av. Cel Augusto Correa da Costa, 1055, centro, CEP 79500-000, Paranaíba/MS, doutoranda executora da pesquisa “A função do Coordenador de Área no Programa Além das Palavras”, responsabilizo-me a: 1. Fazer uso das informações, documentos e dados obtidos com a Vossa Senhoria para usos exclusivos da pesquisa supracitada; 2. Guardar a identidade de todos envolvidos como sujeitos informantes e eventualmente mencionadas nas entrevistas; 4. Dar os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e divulgação de seus resultados, quando solicitados;

Paranaíba, 27/02/2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cientes do objetivo e da metodologia da pesquisa “A função do Coordenador de área no Programa Além das Palavras”, bem como dos compromissos dos pesquisadores envolvidos, consentimos livremente em fornecer informações e dados solicitados pelos pesquisadores por meio de entrevistas, questionários, depoimentos, contatos telefônicos e eletrônicos e documentos escritos.

Paranaíba-MS, 27/02/2011.

ANEXO A - Cópia da publicação do Projeto Educacional—Jornal da Região

JORNAL DA REGIÃO
A VERDADE, EM PRIMEIRO LUGAR
 Adilson José de Souza Lobo
 Diretor
 Rua Olegário Rodrigues de Freitas, 1.765
PARANAIBA MATO GROSSO DO SUL
 Insc. Mun. 01.1.163-4.67 C:G:C/MF 16.019.929/0001-00 Insc. Est. 28.248.600-3
ANO V° N.º 104 PARANAIBA — 26 DE MARÇO DE 1992° PREÇO Cr\$ 800.00

Projeto Educacional

Encontra-se em operacionalização, pelos professores e escolas abaixo citadas, sob a Coordenação da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP), da Agência Regional de Educação de Paranaíba, o Projeto "alfabetização, como princípio, meio e fim da educação". Projeto este aprovado pela Secretaria de Estado de Educação/MS, tendo como justificativa o alto índice de evasão escolar e repetência nas 1ª séries, de onde surgem discriminadamente os alunos Portadores de Necessidades Especiais.

Considerando todas as ações executadas pela SE e ARE, tais como: assessorias, sessões de estudos, etc, a prática pedagógica dos professores do ensino público requer mudanças de postura e compromisso, buscando a melhoria e a qualidade do ensino.

Este projeto se estendeu a todas as escolas estaduais de Paranaíba, envolvendo somente 01 sala de 1ª série, de cada escola. Os principais executores deste projeto, são professores que aceitaram este desafio, que demonstram em suas ações, um compromisso com a educação, independente do seu salário, professores que oportunizam a seus alunos, a "pensarem", "escolherem" e "opinarem", diferente de outros profissionais que fazem de seus alunos meros reprodutores de sua prática pedagógica.

A todos os professores e Coordenadores Pedagógicos envolvidos neste projeto, agradecemos pela confiança e

envolvido com grande êxito, mesmo diante das dificuldades.

Professora: **Maria Josefa da Silva Carvalho**
 Coordenadora Pedagógica:
Irany Nunes de Queiróz
 - E.E.P.S.G: **Dr. Ermirio Leal Garcia**
 Professora: **Edna Mendes Medeiros**
 Coordenadora Pedagógica:
Suely Maria Ribeiro
 - E.E.P.G: **Gustavo Rodrigues da Silva**
 Professora: **Flávia Apda. Grande da Cunha**
 Coordenadora Pedagógica:
Geralda Faria de Souza
 - E.E.P.S.G: **José Garcia Leal**
 Professora: **Edilza Cássia da Silva**
 Coordenadora Pedagógica:
Ivete Apda. Freitas Ressudi
 - E.E.P.S.G: **Bento Macêdo de Jesus**
 Professora: **Sirlene R. Machado de Almêida**
 Coordenadora Pedagógica:
Ilma Apda. Silva de Souza
 - E.E.P.S.G: **Antônio Garcia de Freitas**
 Professora: **Sirlei Maria Santana Bernardes**
 Coordenadora Pedagógica:
Anair Mendes de Oliveira Santos
 - E.E.P.S.G: **Manoel Garcia Leal**
 Professora: **Márcia B. R. Cardoso da Silva**
 Coordenadora Pedagógica:
Walkiria da Silva Freitas
 - E.E.P.S.G: **Araclida C. Corrêa da Costa**

Equipe da U.L.A.P.:
 * **Amélia Garcia Machado**

ANEXO B: Orientações dos Técnicos da SED às Coordenadoras– via email

Seja bem vindo! Seu e-mail é: eewgg@sed.ms.gov.br

Pasta Atual: **Entrada**

Desconectar

[Escrever](#) [Cadastrar endereços](#) [Pastas](#) [Opções](#) [Procurar mensagens](#) [Trocar senha](#) [Dúvidas](#)

[Lista de Mensagens](#) | [Apagar](#) [Anterior](#) | [Próxima](#) [Encaminhar](#) | [Encaminhar como anexo](#) | [Responder](#) | [Responder a todos](#)

Assunto: Fluência de Leitura 1º bimestre

De: Projeto "Além das Palavras" <projetoalemdaspalavras@gmail.com>

Data: Sex, Abril 8, 2011 8:20 am

Para: ee04deabrii@sed.ms.gov.br (mais)

Prioridade: Normal

Opções: [Ver cabeçalho completo](#) | [Ver Versão para Impressão](#) | [Baixar como um arquivo](#) | [Visualizar como texto](#)

Senhores Diretoras e Coordenadores de Área,

Solicitamos a leitura e providencias das orientações anexas:

Estamos encaminhando os textos, referentes ao teste de Fluência, do 1º bimestre de 2011.

Informamos que a aplicação dos mesmos deverá ser semelhante ao ano de 2010, conforme orientação em anexo.

Ressaltamos que os resultados não **DEVERÃO, A PRINCÍPIO, SEREM ENCAMINHADOS A SED**, uma vez que estamos elaborando um sistema para facilitar a tabulação desses resultados.

Desse modo, solicitamos que o Coordenador de Área realize os testes, **TABULE OS RESULTADOS E AGUARDE A SOLICITAÇÃO E ORIENTAÇÃO PARA O ENVIO À SED.**

--
Campo Grande, 08 de abril de 2011.

Equipe "Além das Palavras"
Ensino Fundamental
alemdaspalavras@gmail.com
Tel: (67) 3318-2309

PROJETO "ALÉM DAS PALAVRAS"
LÍNGUA PORTUGUESA FICHA DE FLUÊNCIA

ORIENTAÇÕES – atualizada em 08/04/2011

1. O Coordenador de Área deve aplicar o teste pelo menos uma vez ao final de cada bimestre;
2. O teste deve ser feito individualmente;
3. O controle do tempo não pode interferir no resultado; o estudante não deve perceber que o tempo está sendo cronometrado e nem mesmo ser encorajado a ler de maneira atropelada, sem entonação, saltando palavras ou cometendo erros;
4. O texto deve ser padrão a todos os estudantes, de acordo com seus respectivos anos. Após a aplicação do teste, o texto poderá ser trabalhado em sala, pois cada um deles foi selecionado observando sua função social.
5. Ao preencher a ficha, se houver mais de uma turma por ano, essas deverão ser condensadas, ou seja, o coordenador deverá lançar o número total de alunos das turmas, contendo as informações de cada uma delas em uma **única** planilha para o 3º, 4º e 5º ano;
6. O resultado deverá ser digitado e encaminhado ao final de cada bimestre de acordo com as datas estipuladas no quadro abaixo;
7. Somente a ficha deverá ser enviada à SED, via e-mail, no mesmo programa de origem (Excel). Inserir no assunto do e-mail a palavra "FLUÊNCIA". Não encaminhar por malote;
8. Em hipótese alguma, a ficha deverá ser alterada ou recriada; esse documento é padrão a todos os Coordenadores de Área;
9. Todos os campos da ficha deverão ser preenchidos;
10. As metas não são arbitrarias: um bom leitor lê 250 palavras por minuto (um texto de jornal ou romance), mas para atingirmos essa meta, é necessário muita prática. Portanto, elevamos as metas e esperamos que até o final do ano letivo o estudante consiga atingir esse objetivo. Dessa forma, o aluno estará preparado para o ano seguinte. O avanço é gradativo.

PROJETO "ALÉM DAS PALAVRAS"
LÍNGUA PORTUGUESA FICHA DE FLUÊNCIA

ORIENTAÇÕES – atualizada em 08/04/2011

1. O Coordenador de Área deve aplicar o teste pelo menos uma vez ao final de cada bimestre;
2. O teste deve ser feito individualmente;
3. O controle do tempo não pode interferir no resultado; o estudante não deve perceber que o tempo está sendo cronometrado e nem mesmo ser encorajado a ler de maneira atropelada, sem entonação, saltando palavras ou cometendo erros;
4. O texto deve ser padrão a todos os estudantes, de acordo com seus respectivos anos. Após a aplicação do teste, o texto poderá ser trabalhado em sala, pois cada um deles foi selecionado observando sua função social.
5. Ao preencher a ficha, se houver mais de uma turma por ano, essas deverão ser condensadas, ou seja, o coordenador deverá lançar o número total de alunos das turmas, contendo as informações de cada uma delas em uma **única** planilha para o 3º, 4º e 5º ano;
6. O resultado deverá ser digitado e encaminhado ao final de cada bimestre de acordo com as datas estipuladas no quadro abaixo;
7. Somente a ficha deverá ser enviada à SED, via e-mail, no mesmo programa de origem (Excel). Inserir no assunto do e-mail a palavra "FLUÊNCIA". Não encaminhar por malote;
8. Em hipótese alguma, a ficha deverá ser alterada ou recriada; esse documento é padrão a todos os Coordenadores de Área;
9. Todos os campos da ficha deverão ser preenchidos;
10. As metas não são arbitrarias: um bom leitor lê 250 palavras por minuto (um texto de jornal ou romance), mas para atingirmos essa meta, é necessário muita prática. Portanto, elevamos as metas e esperamos que até o final do ano letivo o estudante consiga atingir esse objetivo. Dessa forma, o aluno estará preparado para o ano seguinte. O avanço é gradativo.

COMO APLICAR O TESTE

1. Ao iniciar o teste, o Coordenador de Área deve cronometrar um minuto, quando der o tempo estipulado, a leitura deverá ser encerrada (marcar no texto o ponto onde a leitura foi interrompida);
2. Ao término da avaliação, deve ser feita a contagem do número de erros e de palavras lidas pelo aluno;
3. Finalizar com a tabulação da ficha.

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA

1. Número total de turmas;
2. Número total de alunos;
3. Número total de alunos COM fluência de leitura;
4. Número total de alunos SEM fluência de leitura;
5. Número total de alunos não alfabetizados.

6. VELOCIDADE

- Número de alunos que leram ACIMA do mínimo esperado (número de palavras no minuto) de acordo com seu respectivo ano;
- Número de alunos que leram ABAIXO do mínimo esperado (número de palavras no minuto) de acordo com seu respectivo ano.

7. PRECISÃO

GRUPO 1 (Para alunos que leram ACIMA do mínimo esperado)

- Número de alunos que atingiram a média ABAIXO de 5% de erros (cálculo: número de erros x 100 dividido pelo número de palavras lidas);
- Número de alunos que atingiram a média ACIMA de 5% de erros (cálculo: número de erros x 100 dividido pelo número de palavras lidas);

Na ficha deve conter o número de alunos e não a porcentagem;

GRUPO 2 (Para alunos que leram ABAIXO do mínimo esperado)

- Número de alunos que atingiram a média ABAIXO de 5% de erros (cálculo: número de erros x 100 dividido pelo número de palavras lidas);
- Número de alunos que atingiram a média ACIMA de 5% de erros (cálculo: número de erros x 100 dividido pelo número de palavras lidas);

Na ficha deve conter o número de alunos e não a porcentagem.

8. PROSÓDIA

- Número de alunos que leram com ritmo e entonação;

O aluno deve ler de forma que entenda a estrutura sintática da frase (vírgula, pontuação, modulação de interrogação);

- Número de alunos que fizeram leitura compreendida;

O critério mais importante é se o OUVINTE é capaz de compreender aquilo que está sendo lido, sem fazer esforço para superar as deficiências do leitor;

9. DIFICULDADES TÍPICAS

- Número de alunos que não identificam palavras;

-Número de alunos que identificam palavras, mas decodificam, silabam ou gaguejam;

- Número de alunos que identificam palavras automaticamente, mas não leem com fluência;

CALENDÁRIO DE ENTREGA			
1º BIMESTRE Aguardar solicitação	2º BIMESTRE Aguardar solicitação	3º BIMESTRE Aguardar solicitação	4º BIMESTRE Aguardar solicitação

Stiélis Leão Prestes Nobre e Fabiano Francisco Soares
Coordenadores do Projeto "Além das Palavras" – Língua Portuguesa (3º ao 5º Anos)



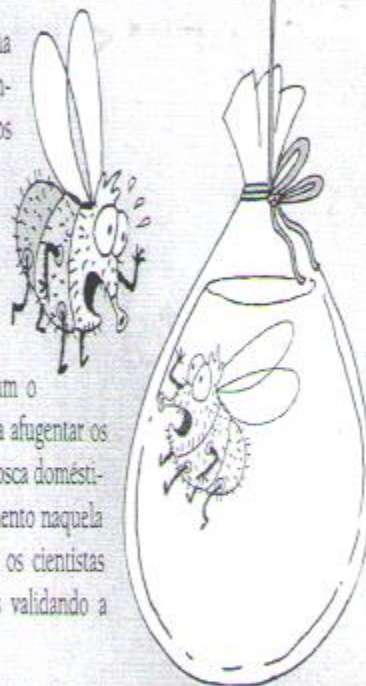
e-mail: alemdaspalavras@sed.ms.gov.br
fone: 3318 – 2309

Data de Emissão	Data de Recebimento	Recebido por
08/04/2010		

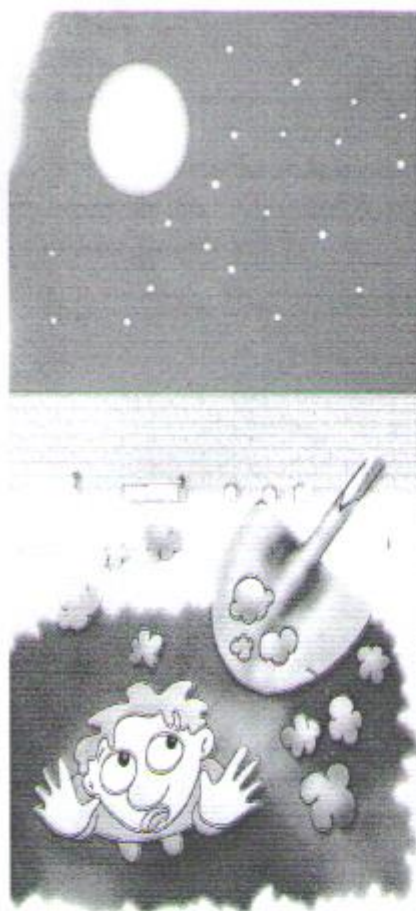
ANEXO C: Textos para avaliação de fluência

Um saco plástico com água realmente afasta moscas?

Afasta sim. Na verdade, um saco cheio de água funciona como um excelente repelente não apenas para moscas, mas contra qualquer inseto que voe. Isso acontece porque os bichinhos percebem o objeto como se ele fosse um espelho e mudam a trajetória de seu voo. Ao entrar em um lugar qualquer e topar com o saco cheio de água, a mosca vê sua imagem refletida no líquido. Ai, por instinto ou mesmo por susto, ela pára e sai do ambiente. [...] A comprovação científica desse antigo hábito popular surgiu quando alguns pesquisadores da USP notaram o costume de bares e restaurantes usarem o tal saco d'água para afugentar os insetos. Intrigados, eles decidiram fazer vários testes com a mosca doméstica (*Musca domestica*) para comprovar se havia ou não fundamento naquela prática. Não deu outra: depois de uma série de medições, os cientistas publicaram trabalhos em revistas acadêmicas especializadas validando a receita do povão, cerca de seis anos atrás.



(Mundo Estranho, nº 21.)



O socorro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão — coveiro — era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que, sozinho, não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio dos pipilos e coxares naturais dos matos. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?”

O coveiro então gritou desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” “Mas, coitado!” — condeu-se o bêbado — “Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.


Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.

Millôr Fernandes. *Fábulas Fabulosas*.
São Paulo, Círculo do Livro, 1975.

No morro não tem só bandido

Giselle Santos de Paula

Subindo a ladeira, ouvi uma frase de um grupo de jovens que desconhece o meu lugar, dizendo que "no morro só mora bandido". Isso não é verdade. Acredito. Isso é preconceito.

No lugar onde vivo, quase todo dia tem tiros que podem ser confundidos com barulho de fogos. O céu, à noite, fica iluminado pelas balas e traçantes que cruzam o morro. Parece uma festa junina, mas não é. Se fosse festa se chamaria "Festa da Desesperança"; são bandidos e policiais trocando tiros, esquecendo-se da comunidade assustada, que não tem nada a ver com essa guerra que tira vidas de pessoas inocentes. 

Moro na Messina, no Jardim Carioca. Na verdade, não parece um jardim. O lugar é triste, doloroso e medonho; é como um beco sem saída e sem esperança. A comunidade só mora aqui porque não tem dinheiro para morar num lugar melhor.

Ser pobre não significa ser bandido não. As pessoas não têm culpa de serem pobres. A maioria tem bom caráter, sensibilidade; elas só querem ser alguém na vida e ter paz.

Sinto que todas as pessoas vivem tristes por causa da violência que mata e destrói famílias, que não têm nada a ver com o tráfico de drogas. Eu percebo o medo no rosto das pessoas quando há tiros, quando acordam ou vão dormir, e torço para que só escutem o barulho de pássaros cantando, pois quero ver a felicidade, a harmonia e o amor no meu lugar.

Favela não tem só bandido, não. Nem todo mundo conhece o lugar onde vivo. No morro tem pessoas saindo cedo de casa para trabalhar

para buscar o pão de cada dia e dar o que comer aos filhos, que ficam com a esperança no coração, aguardando o pai voltar com vida e alimentos. Tem crianças que querem brincar, estudar, querem um futuro melhor, pois algumas trabalham cedo demais porque têm pais desempregados. Elas trabalham catando papelão, varrendo ruas, vendendo rosas nos bares, nos restaurantes e nos sinais, pois não querem ser marginais.

Na minha opinião, tem gente passando muita necessidade e a fome é tanta, que elas vão roubar e, sem pensar no que estão fazendo, se envolvem na bandidagem e no tráfico de drogas. Com isso, o lugar onde moro vai aparecendo na televisão e nos jornais.

A televisão não mostra o lado bom do morro: as brincadeiras das crianças, a amizade da comunidade, as pessoas que são boas e querem fazer a favela ficar bonita e um lugar bom de se viver.

Entendo que o aumento da violência acontece por causa do desemprego e da fome. Portanto, os governos e as prefeituras devem se preocupar mais com os pobres. Nós não somos bichos nem bandidos. Somos trabalhadores e cidadãos que precisam de emprego, um bom lugar para se viver com dignidade, mais escolas, hospitais.

Quando isso acontecer, aí, sim, eu vou morar num verdadeiro Jardim Carioca e vou deixar de ouvir a frase que tanto me deixa chateada.

Giselle Santos de Paula, texto produzido em 2004 quando era aluna da 4ª série da Escola Alice Tibiriça, Rio de Janeiro - RJ.

ANEXO D: Fichas para registro de avaliações

PROJETO "ALÉM DAS PALAVRAS"	
MUNICÍPIO:	
E.E.:	
Bimestre: 1° () 2° () 3° () 4° ()	Data:
FLUÊNCIA DE LETURA	
3º ANO - 90 a 110 palavras no minuto	

1	2	3	4	5	6	7		8	9
						VELOCIDADE	PRECISÃO		
N. de turmas	N. de alunos	Alunos com fluência de leitura	Alunos sem fluência de leitura	Alunos não alfabetizados	Palavras por minuto (acima de 90)	Palavras por minuto (abaixo de 90)	GRUPO 1	Letura compreendida	Não identificam palavras
							Alunos que leram ACIMA de 90 palavras		
					N. de alunos com erros acima de 5%	N. de alunos com erros abaixo de 5%	N. de alunos com erros acima de 5%	Letura compreendida	Identificam palavras automaticamente, mas não lêem com fluência



Stélic Leão Prestes Nobre e Fabiano Francisco Soares
 Coordenadores do Projeto "Além das Palavras" – Língua Portuguesa (3º ao 5º Anos)

PROJETO "ALÉM DAS PALAVRAS"

MUNICÍPIO: _____

E.E. _____

Bimestre: 1° () 2° () 3° () 4° () Data: _____

FLUÊNCIA DE LETURA
4º ANO - 110 a 130 palavras no minuto

1	2	3	4	5	6	7		8	9
						VELOCIDADE	PRECISÃO		
N. de turmas	N. de alunos	Alunos com fluência de leitura	Alunos sem fluência de leitura	Alunos não alfabetizados	Palavras por minuto (acima de 90)	Palavras por minuto (abaixo de 90)	GRUPO 1	PROSÓDIA	DIFICULDADES TÍPICAS
							Alunos que leram ACIMA de 110 palavras		
					N. de alunos com erros abaixo de 5%	N. de alunos com erros acima de 5%	Alunos que leram ABAIXO de 110	Letura com ritmo e entonação	Identificam palavras automaticamente, mas não lêem com fluência
					N. de alunos com erros abaixo de 5%	N. de alunos com erros acima de 5%		Letura compreendida	Identificam palavras, mas decodificam, silabam ou ragueiam
					N. de alunos com erros abaixo de 5%	N. de alunos com erros acima de 5%			Não identificam palavras



Stélic Leão Prestes Nobre e Fabiano Francisco Soares

Coordenadores do Projeto "Além das Palavras" – Língua Portuguesa [3º ao 5º Anos]

PROJETO "ALÉM DAS PALAVRAS"

MUNICÍPIO: _____

E.E. _____

Bimestre: 1° () 2° () 3° () 4° ()

Data: _____

FLUÊNCIA DE LEITURA

5º ANO - 130 a 140 palavras no minuto

1	2	3	4	5	6	7		8	9
						VELOCIDADE	PRECISÃO		
N. de turmas	N. de alunos	Alunos com fluência de leitura	Alunos sem fluência de leitura	Alunos não alfabetizados	Palavras por minuto (acima de 90)	Palavras por minuto (abaixo de 90)	GRUPO 1	Letra com ritmo e entonação	Letra compreendida
							Alunos que leram ACIMA de 130 palavras		
					N. de alunos com erros abaixo de 5%	N. de alunos com erros acima de 5%	N. de alunos com erros abaixo de 5%		
							N. de alunos com erros acima de 5%		
									Identificam palavras automaticamente, mas não lêem com fluência
									Identificam palavras, mas decodificam, silabam ou gaguejam
									Não identificam palavras

Stiélcio Leão Prestes Nobre e Fabiano Francisco Soares
 Coordenadores do Projeto "Além das Palavras" – Língua Portuguesa (3º ao 5º Anos)



FLUÊNCIA DE LEITURA – Planilha Individual

Estudante:	Ano:	Turma:
Professor:		

1º Bimestre		2º Bimestre	
Possui Fluência de Leitura? () Sim () Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: _____	Possui Fluência de Leitura? () Sim () Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: _____
Esta Alfabetizado? () Sim () Não	PRECISÃO N. de erros: _____ % de erros: _____	Esta Alfabetizado? () Sim () Não	PRECISÃO N. de erros: _____ % de erros: _____
DIFICULDADES		DIFICULDADES	
() Não identifica palavras () Identifica palavras, mas decodificam, sílaba ou gagueja () Identifica palavras automaticamente, mas não lê com fluência		() Não identifica palavras () Identifica palavras, mas decodificam, sílaba ou gagueja () Identifica palavras automaticamente, mas não lê com fluência	
Obs.		Obs.	
3º Bimestre		4º Bimestre	
Possui Fluência de Leitura? () Sim () Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: _____	Possui Fluência de Leitura? () Sim () Não	VELOCIDADE N. de palavras lidas: _____
Esta Alfabetizado? () Sim () Não	PRECISÃO N. de erros: _____ % de erros: _____	Esta Alfabetizado? () Sim () Não	PRECISÃO N. de erros: _____ % de erros: _____
DIFICULDADES		DIFICULDADES	
() Não identifica palavras () Identifica palavras, mas decodificam, sílaba ou gagueja () Identifica palavras automaticamente, mas não lê com fluência		() Não identifica palavras () Identifica palavras, mas decodificam, sílaba ou gagueja () Identifica palavras automaticamente, mas não lê com fluência	
Obs.		Obs.	

ANEXO E: Listas de oficinas ministradas pelos Coordenadores de Área



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO "ALÉM DAS PALAVRAS"
PAUTA – LÍNGUA PORTUGUESA – OFICINAS/2010

MUNICÍPIO: Paranaíba MS

EE: Wladislau Garcia Gomes

Apresentação de temas desenvolvidos nas oficinas de Língua Portuguesa para orientação da prática pedagógica no processo ensino e aprendizagem.

1º ANO 2º ANO 3º ANO 4º ANO 5º ANO

1º BIMESTRE

1ª OFICINA: 10/02/10

TEMA: O ALUNO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

2ª OFICINA: 18/02/10

TEMA: FONEMAS E GRAFEMAS: SOM E IMAGEM.
REVENDO A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS

3ª OFICINA: 23/02/10

TEMA: CONHECENDO OS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DE NOSSOS ALUNOS

4ª OFICINA: 09/03/10

TEMA: A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO MEDIANTE OS TESTES

5ª OFICINA: 13/04/10

TEMA: ROTINA ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DE ALFABETIZAR UTILIZANDO O NOME DAS CRIANÇAS